



Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Psychologie und
Pädagogik

Maier, Eva Maria und Holoch, Kathrin:

Globales Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt
Geistige Entwicklung

Zulassungsarbeit, Wintersemester 2007

Gutachter: Wagner, Michael

Fakultät für Psychologie und Pädagogik

Lehrstuhl für Geistigbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.11822>

Ludwig-Maximilians-Universität München

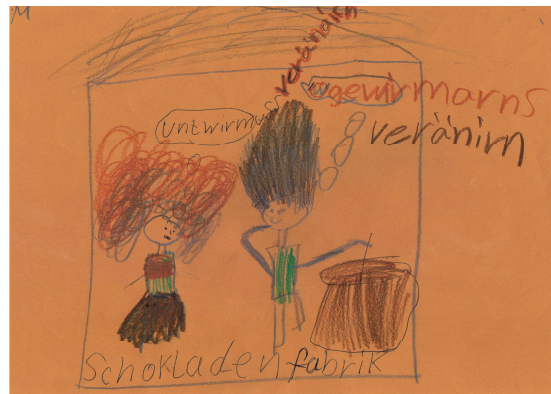
Fakultät für Psychologie und Pädagogik

Departement Pädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl für Geistigbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik

Prof. Dr. Konrad Bundschuh

Globales Lernen in der Schule mit Förder- schwerpunkt Geistige Entwicklung



Schriftliche Hausarbeit für die Zulassung zum ersten Staatsexamen
für das Lehramt an Sonderschulen im Frühjahr 2008

Vorgelegt von: Eva Maria Maier und Kathrin Holoch

Im Fach Geistigbehindertenpädagogik bei Prof. Dr. phil. Michael Wagner
München, 28.02.2007

Inhaltsverzeichnis:

<u>1. Einleitung</u>	6
<u>2. Globales Lernen</u>	10
<u>2.1 Erläuterung wichtiger Begriffe</u>	11
2.1.1 ‚Eine Welt‘	11
2.1.2 ‚Nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung‘	11
2.1.3 Erste Annäherung an den Begriff ‚Globales Lernen‘	12
<u>2.2 Gesellschaftliche und gesellschaftstheoretische</u>	
<u>Ausgangbedingungen</u>	13
2.2.1 Globalisierung	13
2.2.2 Weltgesellschaft	15
<u>2.3 Globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts</u>	15
<u>2.4 Schlüsselfunktion der Bildung</u>	18
2.4.1 Betrachtung auf bildungstheoretischer Ebene	19
2.4.2 Betrachtung auf bildungspraktischer Ebene	22
<u>2.5 Bildungspolitische Rahmenbedingungen Globalen Lernens</u>	25
2.5.1 internationale Rahmenbedingungen	26
2.5.2 nationale Rahmenbedingungen	28
<u>2.6 Versuch einer Einordnung von Globalem Lernen in den</u>	
<u>pädagogischen Fachdiskurs</u>	32
<u>2.7 Didaktische Konzepte Globalen Lernens</u>	33
2.7.1 Forum ‚Schule für eine Welt‘: <i>Globales Lernen. Anstösse für die Bildung in</i>	
<i>einer vernetzten Welt.</i>	34
2.7.1.1 Definition Globales Lernen	34
2.7.1.2 Vier Leitideen des Globalen Lernens	36
2.7.1.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten des Globalen Lernens	38
2.7.1.4 Methodisch-didaktische Grundsätze des Globalen Lernens	39
2.7.1.5 Anmerkungen zum Konzept des Forums ‚Schule für eine Welt‘	41
2.7.2 Scheunpflug/ Schröck: <i>Globales Lernen. Einführung in die pädagogische</i>	
<i>Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung.</i>	42
2.7.2.1 Grundlagen des Konzepts	42
2.7.2.2 Themen und die didaktische Minimalperspektive	43
2.7.2.3 Methodisch-didaktische Umsetzung	45
2.7.3 Bühler: <i>Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen“.</i>	46

2.7.3.1 Grundlagen des Konzepts.....	46
2.7.3.2 Vier Dimensionen Globalen Lernens	46
2.7.3.3 Methodisch-didaktische Umsetzung	47
<u>2.8 Zentrale Merkmale Globalen Lernens</u>	47
2.8.1 Globales Lernen als ‚Ganzheitliches Lernen‘.....	48
2.8.2 Umgang mit Komplexität	49
2.8.3 Notwendige Kompetenzen und Fähigkeiten im globalen Zeitalter.....	52
2.8.4 Prinzipien, Regeln und Stellung von Globalem Lernen im Unterricht.....	53
2.8.5 Medien und Materialien	55
2.8.6 Konsequenzen für die Lehrerrolle.....	56
<u>2.9 Zielgruppen und Adressaten des Globalen Lernens</u>	57
<u>3. Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung</u>	58
<u>3.1 Definition ‚Geistige Behinderung‘</u>	59
<u>3.2 Erziehungs- und Bildungsauftrag</u>	62
<u>3.3 Leitkonzepte der Pädagogik bei geistiger Behinderung</u>	64
3.3.1 Das Normalisierungsprinzip.....	65
3.3.2 Selbstbestimmung und Empowerment	66
3.3.3 Integration und Inklusion	68
<u>3.4 Beschreibung der Charakteristik dieser Schulart in Bayern und des</u>	
<u>Schülerklientel.....</u>	69
3.4.1 Schulart.....	69
3.4.2 Schülerschaft	71
3.4.2.1 Charakteristik von Schulklassen	71
3.4.2.2 Intensitätsgrade der Behinderung	73
3.4.2.3 Lernen bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	73
<u>3.5 Lehrplan für die Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige</u>	
<u>Entwicklung</u>	78
<u>3.6 Didaktik</u>	80
3.6.1 Bedingungen und Voraussetzungen.....	80
3.6.2 Unterrichtsziele	81
3.6.3 Inhalte	812
3.6.3.1 Didaktische Analyse – Verschränkung von Ziel und Inhalt.....	82
3.6.3.2 Umgang mit Heterogenität und Individualität	844
3.6.3.3 Unterrichtsinhalte für Schüler mit schwerer geistiger Behinderung	87
3.6.4 Methoden und Medien.....	88
3.6.5 Planung von Unterricht.....	92
3.6.6 Auswertung von Unterricht	94

<u>4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt</u>	
<u>geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive</u>	94
<u>4.1 Begründung der zentralen Annahme: Die Bedeutung Globalen Lernens</u>	
<u>für die Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung</u>	95
<u>4.2 Schnittstellen der beiden Bereiche</u>	96
<u>4.3 Widersprüche der beiden Bereiche</u>	105
<u>4.4 Besondere Schwierigkeit der Umsetzung</u>	108
<u>4.5 Theoretische Schlussfolgerungen für eine praktische Umsetzung</u> ..	111
<u>5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit</u>	
<u>Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - Projekt ‚Schokolade‘</u>	116
<u>5.1 Darstellung der Ausgangsbedingungen</u>	117
5.1.1 Beschreibung der Schule/ Klasse, Einbettung des Projekts.....	118
5.1.2 Beschreibung der Schüler	119
5.1.3 Auswahl des Projektthemas	130
<u>5.2 Konzeptuierung</u>	131
5.2.1 Rahmenkonzeptuierung	133
5.2.1.1 Ausgewählte Elemente des Globalen Lernens	133
5.2.1.2 Ausgewählte Elemente des Unterrichtsalltags der Zielgruppe	141
5.2.2 Feinkonzeptuierung.....	145
5.2.2.1 Beschreibung des geplanten Ablaufs.....	145
5.2.2.2 Ziele des Projekts.....	151
5.2.2.3 Lehrplanbezug.....	159
5.2.2.4 Didaktische Analyse	167
5.2.3 Der pädagogische Baukasten	191
<u>5.3 Reflexion: Beschreibung der Durchführung und Beantwortung der</u>	
<u>zentralen Fragestellung</u>	193
5.3.1 Beschreibung der Durchführung.....	193
5.3.2 Beantwortung der zentralen Fragestellung <i>„Wie kann Globales Lernen in der</i>	
<i>Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung umgesetzt werden?“</i>	196
5.3.2.1 Bezug der Schüler zu der globalen Ebene des Lerngegenstands.....	198
5.3.2.2 Aspekte der Umsetzung des Lerngegenstands	203
5.3.2.3 Förderung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit im Rahmen des Projekts und	
<i>auf gesellschaftlicher Ebene</i>	214
5.3.2.4 Zusammenarbeit mit externen Organisationen und Vereinen	218
<u>6. Schlussbemerkung</u>	222

<u>7. Literaturverzeichnis</u>	224
<u>8. Abbildungsverzeichnis</u>	233
<u>9. Anhang I und II</u>	234
<u>10. Eidesstattliche Erklärung</u>	307

*Wir möchten allen Menschen ganz herzlich für die Unterstützung danken,
die sie uns im Rahmen dieser Arbeit zu Teil haben werden lassen.
Herzlicher Dank gilt insbesondere den Schülern und dem Personal der Schule,
an der wir das Projekt umsetzen durften,
Herrn Steinbrink, der die Schulstelle ‚Eine Welt‘ in München vertritt, und den Mitarbeitern
des Fairhandelshauses in Amperpettenbach.*

1. Einleitung

*Eine der wichtigsten Aufgaben von Bildung ist es,
eine real existierende, gegenseitige Abhängigkeit in eine freiwillige Solidarität umzuwan-
deln.*

*Zu diesem Zweck muss Bildung den Menschen helfen,
durch ein besseres Verständnis der Welt sich selbst und andere zu verstehen.
Wissen erwerben ist der erste Schritt, die zunehmende Komplexität globaler Ereignisse
besser zu begreifen und die daraus resultierende Unsicherheit abzubauen.
Der nächste Schritt wäre, zu lernen, Fakten im richtigen Kontext zu sehen und dem Infor-
mationsfluss kritisch zu begegnen, um dann zu einem eigenen Urteil zu kommen. Hier ist
Bildung mehr denn je unersetzbar. Sie fördert ein echtes Verständnis der Ereignisse, das
über die stark vereinfachende und manchmal verzerrte Darstellung der Medien hinaus-
geht.*

Vor unseren Augen entsteht eine turbulente und sich wandelnde Welt.

*Bildung muss jedem helfen,
Bürger dieser Welt zu werden (...).*
(Deutsche UNESCO-Kommission 1997, S. 40f)

Dieser Ausschnitt aus dem UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert zeigt, dass es in diesem Zeitalter grundsätzlich um die Ausrichtung von Bildung auf das Ziel von Nachhaltigkeit geht. Globales Lernen kann im übertragenen Sinn als Fächer unterschiedlicher methodischer Ansätze verstanden werden, um pädagogisch mit den Themen ‚Eine Welt‘ und ‚Globalisierung‘ unterrichtlich umzugehen.

Unsere persönliche Verbindung zum Thema des Globalen Lernens ergibt sich durch unser mehrjähriges Engagement in der studentischen Entwicklungsorganisation ‚Commit to Partnership e.V.‘. Der Verein setzt sich für Bildung im Sinne nachhaltiger Entwicklung sowohl im nationalen als auch im internationalen Kontext ein. In diesem Zusammenhang wurden Konzepte für Globales Lernen entworfen und an Schulen umgesetzt. Bisher bezogen sich die Aktivitäten auf Gymnasien, Real- und Hauptschulen. Hieraus ergab sich für uns die Frage, inwiefern an Schulen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Globales Lernen umgesetzt werden kann.

Für die Entwicklung der grundlegenden Fragestellung dieser Arbeit waren für uns die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von Juni 2007 ausschlaggebend. Diese ergaben sich aus einer Kooperation mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (vgl. Konferenz der Kultusminister der Länder/ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2007).¹ In den gesamten Ausführungen (die

¹ Bisher wurde der ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ nur online veröffentlicht.

Empfehlungen umfassen annähernd 200 Seiten) richtet sich lediglich folgender Abschnitt an den Sonder- und Förderschulbereich sowie integrativen Unterricht:

Der Lernbereich Globale Entwicklung ist auch Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Sonder- bzw. Förderschulen und des integrativen Unterrichts. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, die am gemeinsamen Unterricht teilhaben, werden durch die entsprechenden Unterrichtsangebote der Regelschulen erreicht. Damit ergibt sich die Notwendigkeit, die Inhalte des Lernbereichs Globale Entwicklung auch in einer didaktisch-methodisch angemessenen Art und Weise anzubieten, welche die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lernanforderungen der Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf berücksichtigt. Inhalte und Arbeitsformen müssen in diesem Lernumfeld konsequent an den lebensweltlichen Erfahrungsmöglichkeiten orientiert werden, ohne den Unterricht auf eine lokale Dimension zu beschränken. (Konferenz der Kultusminister der Länder/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit 2007, S. 47)²

Die Ausführung macht deutlich, dass auch an Sonder- und Förderschulen und in integrativem Unterricht ‚Globale Entwicklung‘ als Lernbereich anzuerkennen und in den Unterricht zu aufnehmen ist. Dieser Lernbereich wird als wesentlicher Bestandteil der Bildung für nachhaltige Entwicklung gesehen (vgl. ebd. S. 13). In den weiteren Vollzügen der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz werden ausführlich konkrete Anschluss- und Umsetzungsbereiche einzelner Fächer- und Bildungsbereiche für Regelschulen aufgeführt. Für die Umsetzung an Sonder- und Förderschulen sind jedoch kaum Anhaltspunkte zu finden.

Zentrale Fragestellung und grundlegende Annahme

Im Rahmen dieser aktuellen Diskussion der Umsetzung von Globalen Lernen an Schulen ergibt sich die zentrale Fragestellung unserer Arbeit: *Wie ist Globales Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung umsetzbar?*³

Der Fragestellung liegt die Annahme zugrunde, dass Globales Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung von Bedeutung ist. Eine Bestätigung dieser Annahme soll durch die theoretischen Ausführungen erfolgen (vgl. 4.1 ‚Begründung der zentralen Annahme: Die Bedeutung Globalen Lernens für die Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘). Sie steht allerdings nicht im Mittelpunkt der Betrachtung. Denn wie auch das Forum ‚Schule für eine Welt‘ formuliert, wird die Meinung vertreten, dass in der heutigen Zeit nicht mehr die Frage im Vordergrund steht „ob man mit einer globalen Weltsicht unter-

² Auch wenn die Formulierung etwas uneindeutig ist, und der Absatz so verstanden werden könnte, dass er sich hauptsächlich auf integrativen Unterricht bezieht, gehen wir davon aus, dass er sich allgemein an den Unterricht von Kindern und Jugendlichen richtet, die einen besonderen Förderbedarf aufweisen.

³ Andere Sonderschul- oder integrative Unterrichtsformen werden nicht explizit in diesen Zusammenhang mit einbezogen. Dies würde den Umfang der Arbeit sprengen. Rückschlüsse für eine Umsetzung können jedoch gezogen werden.

richten soll, sondern wie und mit welchen Zielen man dies im Unterricht und in der Bildungsarbeit verwirklichen kann“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 3).

Methodologisches Vorgehen

Zur Beantwortung der zentralen Fragestellung erscheint es wichtig, sich zuerst auf theoretischer Basis einen Überblick über die Beschaffenheit der beiden zentralen theoretischen Bestandteile ‚Globales Lernen‘ und ‚Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ zu verschaffen. Bei der Darstellung des Globalen Lernens ist darauf hinzuweisen, dass sich vorwiegend auf Literatur aus dem deutschsprachigen Raum beschränkt wird. Die Ausführung beider Aspekte soll eine allgemeine Beschreibung der grundlegenden Zusammenhänge und Bedingungen umfassen. Der Fokus der Betrachtung liegt auf der Darstellung der Umsetzung von Unterricht aus der jeweiligen Perspektive.

Hieraus ergeben sich Schnittstellen und Widersprüche für die Umsetzung von Globalem Lernen an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die in einem weiteren Punkt dargestellt werden sollen. Eine intensive Auseinandersetzung mit der Umsetzung von Unterricht und der Charakteristika beider Bereiche ermöglicht es, Fragestellungen an eine methodisch-didaktische Umsetzung zu entwickeln. Eine Beantwortung dieser kann allerdings nur unter Einbezug praktischer Erfahrungen erfolgen. Aufgrund der mangelnden Literatur und Anhaltspunkte zu einer Umsetzung wird ein praktisches Konzept beschrieben, welches in diesem Zusammenhang erarbeitet und durchgeführt wurde. Dabei handelt es sich um ein Projekt, das den Titel ‚Schokolade‘ trägt und im November 2007 an einer Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung durchgeführt werden konnte. Die Konzeption und Durchführung dieses Projekts wird ausführlich in Kapitel 5 beschrieben. Gewonnene Erfahrungen und Erkenntnisse werden im Anschluss daran zur Beantwortung der Fragestellungen, die sich aus der theoretischen Zusammenführung von Globalem Lernen und der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ergeben, herangezogen. Auf dieser Grundlage kann die zentrale Fragestellung der Arbeit beantwortet werden.

Vorgehensweise und Bearbeitung

Bezüglich der Vorgehensweise ist es wichtig zu wissen, dass sich insbesondere wegen des Umfangs dieser Arbeit darum bemüht wird, dem Leser eine übersichtliche Darstellung und eine Einsicht in den „Bauplan“ (Schulz von Thun 2006, S. 144) eines Kapitels zu ermöglichen. Aus diesem Grund wird des Öfteren auf eine stichpunktartige Darstellung zurückgegriffen - insbesondere bei Aufzählungen. Am Anfang der einzelnen Kapitel wird zumeist eine Übersicht gegeben, welche Punkte in den folgenden Ausführungen themati-

siert werden. Am Ende wichtiger Bereiche werden Zusammenfassungen wesentlicher Inhalte angegeben.

Lesehinweis

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit haben wir uns dazu entschlossen, generell entweder die weibliche oder die männliche Sprachform zu benutzen.

2. Globales Lernen

Globales Lernen ist eine Grundfunktion unseres Daseins. In unseren allgemeinbildenden und beruflichen Schulen fördert es als durchgehendes Unterrichtsprinzip die Fähigkeit, Sachlagen in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen. Es steht für einen Lernprozess, der Fühlen, Denken, Urteilen und Handeln betrifft, Identität und Weltsicht gleichermaßen stärkt und zu der Bereitschaft führt, lokales Handeln mit globalen Entwicklungen in sinnvollen Einklang zu bringen (Schreiber 1995, 1997).

Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf der Betrachtung von Umsetzungsmöglichkeiten des Globalen Lernens. In der folgenden Ausführung sollen einige bedeutende Fragen geklärt werden, die für eine weitere Bearbeitung der zentralen Fragestellung von Bedeutung sind:

- Was ist Globales Lernen?
- Warum ist Globales Lernen notwendig?
- Wie lässt es sich in bildungspolitischen Rahmenbedingungen und dem Fachbereich der Pädagogik einordnen?
- Wie kann Globales Lernen umgesetzt werden?
- An wen richtet sich Globales Lernen?

Die Beantwortung dieser Fragen gibt die Struktur der folgenden Ausführungen vor:

Der Begründungszusammenhang Globalen Lernens ergibt sich aus der Darstellung gesellschaftlicher und gesellschaftstheoretischer Ausgangsbedingungen und den globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Darüber hinaus ist in diesem Zusammenhang das Verständnis von Bildung und die Schlüsselfunktion der Pädagogik von Bedeutung.

In der weiteren Darstellung folgt eine Einordnung Globalen Lernens in bildungspolitische Rahmenbedingungen und den Fachbereich der Pädagogik. Der genaue Inhalt und eine mögliche Umsetzung des Konzepts des Globalen Lernens werden insbesondere durch die Darstellung didaktischer Konzeptionen erläutert. Daraus ergeben sich zentrale Merkmale des Globalen Lernens, die tiefergehend dargestellt werden sollen. In diesem Zusammenhang wird auch darauf eingegangen, welche Veränderungen im Bildungssystem es bedarf, um Globales Lernen umzusetzen. Im Anschluss daran wird die Zielgruppe des Globalen Lernens betrachtet.

Die Basis für ein Verständnis dieser Ausführungen stellt die Erläuterung wichtiger Grundbegriffe dar. Deshalb werden diese als erstes näher ausgeführt.

2.1 Erläuterung wichtiger Begriffe

Bei der Erläuterung wichtiger Begriffe wird sich auf folgende Auswahl beschränkt:

„Eine Welt“, „nachhaltige“ und „zukunftsfähige Entwicklung“ sowie eine erste Annäherung an den Begriff „Globales Lernen“.

2.1.1 „Eine Welt“

„Eine Welt“ bedeutet das Schaffen eines gemeinsamen Raumes, in welchem Denken über Grenzen sprachlicher, ethnischer, kultureller, politischer und wirtschaftlicher Art hinweg stattfinden kann (vgl. Forum „Schule für eine Welt“ 1996, S. 11).

Mit dem Begriff geht für das Schweizer Forum „Schule für eine Welt“ die Aufforderung einher, „den Lebens- und Konsumstil hier zu überdenken, die eigenen Ansprüche neu zu definieren und sich mit den Wertvorstellungen anderer auseinander zu setzen“ (ebd. S. 12). Dieser Betrachtung liegt das Bewusstsein zugrunde, dass das Wirtschaftssystem, welches ursprünglich von Europa dominiert wurde, zur ökologischen und sozialen Katastrophe führen kann. Mit dieser Ansicht grenzt sich das Forum einem Verständnis des Begriffs gegenüber ab, das ihn unkritisch zur Beschreibung der „Vision für eine zukünftige Entwicklung“ (ebd. S. 11) verwendet.

2.1.2 „Nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung“

Spätestens seit der UNO-Konferenz in Rio de Janeiro 1992 ist der Begriff der nachhaltigen Entwicklung zu einem Schlagwort geworden. Nachhaltig bedeutet dauerhaft und tragfähig. Häufig wird Nachhaltigkeit durch den umfassenderen Begriff Zukunftsfähigkeit ersetzt, „der neben ökologischen auch soziale und kulturelle Aspekte einbezieht“ (Forum „Schule für eine Welt“ 1996, S. 14). In dem Konzept „Basic Concepts of Environmental Education“ betont die UNESCO, dass der Schlüssel der zukunftsfähigen Entwicklung in der Partizipation, Bildung, Organisation und Stärkung der Beteiligten liegt (vgl. ebd.). Zukunftsfähige Entwicklung muss die Kultur, die Geschichte und das Sozialsystem des Ziels berücksichtigen. Außerdem muss sie gerecht sein und die „Balance zwischen Freiheit und Ordnung, Gruppen und Individuen, Arbeit und Freizeit, Siedlungen und Natur“ (ebd.) suchen. Der Übergang zur zukunftsfähigen Entwicklung kann auf individueller und gemeinschaftlicher wie auch auf nationaler und internationaler Ebene stattfinden (vgl. ebd. und Führung 2003, S. 9). Für die Anwendung des Begriffs ist insbesondere der Kontext „Ge-

gesellschaft' von Bedeutung. Das Schweizer Forum beschreibt eine Gesellschaft dann als nachhaltig, wenn sie sich so strukturiert und verhält, dass sie über alle Generationen existenzfähig ist (vgl. Meadow, zit. n. Forum 'Schule für eine Welt' 1996, S. 14).

2.1.3 Erste Annäherung an den Begriff 'Globales Lernen'

Das Wort '*global*' hat eine sinnvolle Doppelbedeutung. Es kann sowohl als 'weltweit, umfassend' (vgl. Trisch 2005, S. 13) als auch als 'ganzheitlich' verstanden werden (vgl. Bühler 1996, S. 183). Im Kontext von 'weltweit' ist die Aufarbeitung weltweiter Vernetzung in Richtung „Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung“ (Ökumenischer Rat der Kirchen, zit. n. Bühler 1996, S. 183) gemeint. Das Stichwort 'ganzheitlich' bezieht sich auf die Auswahl von Lernmethoden, die sowohl ein besseres Verständnis der eigenen Person als auch anderer Personen ermöglichen und beispielsweise Handlungschancen als partizipatorisches Lernen aufzeigen (vgl. Bühler 1996, S. 184f).

'*Lernen*' ist in vielen Nachschlagewerken sehr differenziert und ausführlich dargestellt. In der Fachliteratur sind vielfältige Definitionsvorschläge zu finden, die in Abhängigkeit des jeweiligen theoretischen Standpunkts zu sehen sind. Reich wird der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zugeordnet und geht von einer Komplexität des Lernens aus (vgl. Trisch 2005, S. 63). Dabei erfolgt Lernen auf unterschiedlichen Ebenen sowie in unterschiedlichen Formen. Lernen ist als Prozess zu sehen. Wissen ist das Ziel des Lernens, wobei Reich davon ausgeht, dass es sich dabei um ein Konstrukt handelt, das „veränderlich, unabgeschlossen und auch fehlbar“ (Reich, zit. n. Trisch 2005, S. 63) ist.

Der Begriff *Globales Lernen* hat bislang „keinen breiten Eingang in die aktuellen allgemeinen und einschlägigen deutschsprachigen Nachschlagewerke gefunden“ (Trisch 2005, S. 15). Schröder beschreibt in 'Didaktisches Wörterbuch' (2001) Globales Lernen als Konzept der Pädagogik, das er in den schulischen Kontext stellt. Er versteht unter Globalem Lernen das Kennenlernen der „Bedeutung des eigenen Handelns für die Probleme der Welt, die auf uns selbst zurückwirken und uns in der 'Einen Welt' betreffen“ (Schröder 1999, S. 139). Nach Stadlers Verständnis (vgl. Forghani 2001, S. 104) hat globale Erziehung zwei Merkmale. Zum einen ist sie entwicklungsorientiert und zum anderen ist sie auf das Wachstum der Persönlichkeit hin ausgerichtet. Andere Kulturen, internationale Beziehungen und Nationen und globale Probleme bilden „den Kontext, in dem die Erziehung stattfindet“ (ebd.). Das Endprodukt dieser Erziehung stellt eine multikulturelle Persönlichkeit dar, die „psychokulturell anpassungsfähig“ (ebd. S. 105) ist, aber ihre angestammte Kultur und nationale Loyalität nicht aufgeben muss. Zu einem späteren Zeitpunkt sollen im Kontext einzelner Didaktischer Konzepte Globalen Lernens weitere Definitionen dargestellt werden.

Die Präsenz des Begriffs im Internet ist im Gegensatz zu den Nachschlagwerken größer. Geisz beschreibt, dass er am 22.01.2002 über 9.000 Fundstellen in der Suchmaschine www.google.de verorten kann (vgl. Geisz 2002, S. 143). Mitte 2004 erhält Trisch bereits 34.000 Ergebnisse (vgl. Trisch 2005, S. 15). Gibt man heute den Suchbegriff bei Google ein, findet man 76.900 Treffer (vgl. Google, Stand: 30.01.08).

2.2 Gesellschaftliche und gesellschaftstheoretische Ausgangsbedingungen

Weitere Grundlage der Auseinandersetzung mit Globalem Lernen ist die Darstellung gesellschaftlicher und gesellschaftstheoretischer Ausgangsbedingungen. Dabei stehen zwei zentrale Begriffe im Vordergrund: Globalisierung und Weltgesellschaft. Diese sollen an dieser Stelle gedanklich gefasst und erläutert werden.

Hier muss aber der ausdrückliche Hinweis gegeben werden, dass eine große Vielfalt an Definitionen und Verständnissen der Begriffe existiert. Dieser Vielfalt werden gezielt Beschreibungen entnommen, die für das weitere Verständnis der Arbeit von Bedeutung sind.

2.2.1 Globalisierung

Seitz beschreibt den Begriff der Globalisierung als einen der „erfolgreichsten Neologismen der jüngsten Zeit“ (Seitz 2002, S. 50).

Der Begriff der Globalisierung beschreibt sowohl einen Zustand als auch einen Prozess. Forghani unterscheidet einen objektiven und einen subjektiven Aspekt. Sie bezieht sich dabei auf eine Definition von Yearly, aus dem Jahr 1996:

The aspect which is taken to be objective relates to the rise to prominence of more and more global processes such as global marketing and world-wide financial markets. The subjectiv aspect refers to the idea that people are increasingly viewing themselves as participants in a globalized world (Yearly, zit. in Forghani 2001, S.117).

Der *objektive Aspekt* der Globalisierung kennzeichnet „die zunehmende Bedeutung globaler Prozesse wie Weltmarkt und Weltfinanzen“ (Forghani 2001, S. 117). Aber auch Informations- und Kommunikationstechnologie, die Entstehung der Weltkultur, Massentourismus oder der Weltmarkt für Unterhaltungsindustrie wie Film oder Musik wird darunter gefasst. Der *subjektive Aspekt* hingegen ist auf die Idee bezogen, dass Menschen sich als

Teilnehmer einer globalisierten Welt betrachten. Rückwirkungen des objektiven Aspekts der Globalisierung verstärken die subjektive Globalisierung. Die einst unbegrenzt und geheimnisvoll erscheinende Welt schrumpft zu einem verfügbarem Gegenstand (vgl. ebd. S. 117f). Eine solche Komprimierung der Welt bedeutet jedoch nicht, dass die Erfahrungen von Menschen weltweit ähnlicher oder Verhältnisse in der Welt dadurch einheitlicher geworden sind. Dies bezeugt die Kluft zwischen den Reichen und den Armen im nationalen und im internationalen Vergleich (vgl. Forghani 2001, S. 118).

Beck betont die Notwendigkeit, verschiedene *Dimensionen der Globalisierung* zu unterscheiden: die kommunikationstechnische, die ökologische, die arbeits-organisatorische, die ökonomische, die zivilgesellschaftliche und die kulturelle Dimension (vgl. Beck, zit. n. Trisch 2005, S. 25f). Bühler versteht dies ähnlich. Dies wird dadurch deutlich, indem er äußert, die Globalisierung beziehe sich sowohl auf die „Universalisierung und Vernetzung von Wissenschaft, Kommunikation, Technologie und Alltagskultur zu einer gemeinsamen Weltkultur“ (Bühler 1996, S. 101). Die Dimensionen der Globalisierung sind umfassend. Angestoßene Veränderungsprozesse lassen sich durch räumliche Ausdehnung, sachliche Verdichtung und zeitliche Beschränkung charakterisieren; Globalisierung betrifft also die ganze Welt. Reichweite und Ausmaß sind dennoch in den verschiedenen Regionen, Nationen und gesellschaftlichen Teilsystemen der Erde unterschiedlich stark ausgeprägt. Es ist von einer Ambivalenz der Auswirkungen zu sprechen, da Globalisierung sowohl Homogenisierung als auch Fragmentierung hervorbringt (vgl. ebd. S. 33). In diesem Spannungsverhältnis bildet sich kulturelle Identität. Aus der Perspektive nicht-westlicher Industrienationen ist Globalisierung oftmals mit Angst vor dem Neokolonialismus verbunden (vgl. Trisch 2005, S. 23ff).

Scheunpflug betont bei der Beschreibung des Prozesses der Globalisierung den Aspekt der Veränderung des Raumes und die sich ergebenden neuen Formen der Entgrenzung. Damit geht ein „verändertes Zeitbewusstsein und eine Beschleunigung des sozialen Wandels“ (Scheunpflug, zit. n. Trisch 2005, S. 28) einher. Eine weitere Folge ist, dass lokales Handeln immer mehr Auswirkungen auf globaler Ebene hat und zum Teil unbeabsichtigte Effekte mit sich bringen kann. Als zentrale Folge der Globalisierung beschreibt das Schweizer Forum die Verunsicherung. Ein beängstigendes Weltbild entsteht durch das Verschwinden von vertrauten Werten und Leitbildern, durch das zunehmende Komplexität und Probleme wie Armut und Umweltzerstörung bedingt sind (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 9). *Komplexen Systemen* werden die Attribute dynamisch, vernetzt (Rückkopplungen und Nebenwirkungen sind möglich), nichtlinear, undurchsichtig, nicht vollständig vorhersehbar, nicht wirkungssicher (es gibt keine Patentrezepte) und mit Zufallsmomenten behaftet zugeordnet (vgl. ebd. S. 7).

2.2.2 Weltgesellschaft

Globalisierungsprozesse sind nach Seitz eine Vorstufe der Weltgesellschaft und können zu dieser beitragen (vgl. Seitz 2002, S. 96f). Seitz bezeichnet Weltgesellschaft als jenen Rahmen, „innerhalb dessen sich soziale Globalisierungsprozesse vollziehen“ (ebd. S. 50). Die Erklärung der Weltgesellschaft ist theoretisch umfassender als die des Globalisierungsbegriffs, weil sie verschiedene Dimensionen umfasst: die Sach-, Sozial- und Zeitdimension. Durch die Weltgesellschaft werden neue Herausforderungen auf der sozialen, politischen, ökologischen und ökonomischen Ebene gestellt. Die Frage nach der Identität muss dem entsprechend neu beantwortet werden (vgl. Trisch 2005, S. 34ff).

Um die Weltgesellschaft zu beschreiben und soziale Vorgänge zu analysieren muss der globale Kontext betrachtet werden. Diese Annahme ist allen Ansätzen zur Weltgesellschaft immanent (vgl. Seitz 2002, S. 101). Seitz kategorisiert die Theorien zur Weltgesellschaft in zwei Bereiche: Zum einen in theoretische Ansätze, die Weltgesellschaft als zusätzliche gesellschaftliche Ebene verstehen und somit von einer Aufhebung geschlossener Räume ausgehen, zum anderen in Theorien, die Weltgesellschaft im Sinne der Systemtheorie betrachten und Kommunikation als zentrales Element der Integration ansehen (vgl. ebd. S. 97f).

Das Konstrukt der Weltgesellschaft muss sich dem Ideologieverdacht unterziehen, nämlich dass der universale Herrschaftsanspruch der westlichen Ideologie hinter der Weltgesellschaft steht (vgl. ebd. S. 111).

Zusammenfassend soll betont werden, dass Globalisierung und Weltgesellschaft die zentralen Begriffe für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Globalem Lernen sind. Globalisierungs- und Weltgesellschaftsentwicklungen werden immer entscheidender und greifen in das persönliche Leben eines jeden Menschen ein. Die beiden dargestellten Begriffe sind darüber hinaus für die Klärung der globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts wichtig, welche den Anlass dieser Diskussion darstellen.

2.3 Globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts

Wenn von globalen Herausforderungen gesprochen wird, so ist die Welt als zusammengehörend gesehen, als ein Lebensraum, in dem fundamentale Gemeinsamkeiten und Abhängigkeiten entstanden sind und mit ihnen eine neue, bisher so nicht bestehende oder doch nicht wahrgenommene Notwendigkeit, sich auf das Ganze zu beziehen, also die eigene Zukunft, das eigene Wohl und dem Wohl der ganzen Welt zu verbinden (Linz 1998, S. 7).

Das Zitat von Linz verdeutlicht, dass es sich bei dem Begriff Globale Herausforderungen um Aufgaben handelt, welche die Erde als Ganzes betreffen und somit von allen Menschen der Erde geteilt werden. Dabei wird die Welt als Einheit empfunden, die grundlegende Interdependenzen birgt. Die Herausforderungen sind umfassend - sie betreffen die Weltwirtschaft, den weltweiten Frieden, einzelne Staaten, aber auch das Leben jedes Individuums und der gesamten Menschheit.

Es ist nicht leicht, globale Herausforderungen über eine große Zeitspanne - wie in diesem Fall das 21. Jahrhundert - hinweg zu beschreiben, da man keinen Blick in die Zukunft werfen kann und momentane Entwicklungen dazu tendieren, immer schneller zu verlaufen. Die Veränderungsdynamiken beeinflussen unser Leben in immer kürzeren Fristen (vgl. Führung 2003, S. 5). Diese Tatsache erklärt aber gerade die Notwendigkeit der frühzeitigen Auseinandersetzung mit den großen Herausforderungen der nächsten Jahrzehnte. Nur durch ein präventives Erkennen und Handeln besteht die Chance, etwaige langfristige und nicht revidierbare Folgen für uns und unsere Nachkommen zu vermeiden.

Linz beschreibt in allgemeiner und umfassender Art und Weise vier zentrale globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, welche die Globalisierung mit sich bringt. Dabei bezieht er auch wirtschaftliche und politische Herausforderungen mit ein. Die Darstellung der globalen Herausforderungen nach Linz dient als Übersicht, welche eine Orientierung bezüglich des Umfangs von globalen Herausforderungen ermöglichen soll. Im Anschluss daran werden weitere Aspekte der globalen Herausforderung aus der Sicht einer Pädagogin, Annette Scheunpflug, aufgeführt, welche sich vornehmlich auf Chancen und Risiken beziehen, die sich im Zuge der Globalisierung für den Menschen ergeben und für eine weitere Auseinandersetzung von großer Bedeutung sind.

Linz (vgl. Linz 1998, S. 7ff) beschreibt in einem sehr umfassenden Kontext vier zentrale globale Herausforderungen im 21. Jahrhundert.

Die erste globale Herausforderung stellt das *Erkennen und Anerkennen von Grenzen* dar. Dabei bezieht Linz sich vor allem auf die Grenzen der industriellen Zivilisation. Im Mittelpunkt steht das Erkennen und Anerkennen von Naturgrenzen und der systemischen Grenzen der expandierenden Weltwirtschaft. Dabei entstehen beispielsweise die dem Industriesystem gesetzten Naturgrenzen aus dem „Mengenwachstum in Produktion, Transport, Konsum und Mobilität“ (Linz 1998, S. 9).

Die zweite globale Herausforderung nach Linz besteht im *Abwägen von Risiken*. Die Entscheidungen, die in den kommenden Jahrzehnten getroffen werden, haben weitreichende Folgen, die es sorgfältig abzuwägen gilt. Risikofreies Handeln ist hinsichtlich der globalen

Vernetzung und dem mittlerweile erreichten Stand der technischen, organisatorischen und finanziellen Möglichkeiten der Menschheit fast unmöglich geworden. Die Bedeutung des Abschätzens von Risiken in Form eines globalen Konsens, wird immer wichtiger. Eine globale Konsensfähigkeit erscheint jedoch nur sehr schwer zu erreichen, da sie von Faktoren wie Unsicherheiten oder der Wahrnehmung von Risiken dependent ist. Positiven Entwicklungen beispielsweise in der Klimapolitik liegt die Einsicht zugrunde, dass sich der eigene Vorteil nur einhergehend mit dem Vorteil eines Anderen erreichen lässt.

Das *Verringern von Ungleichheiten* stellt eine weitere globale Herausforderung dar. Datta sieht die ungleiche Verteilung der Lebenschancen und Ressourcen in Hinblick auf die Erziehung zum Leben in der Weltgesellschaft ebenfalls als eine Herausforderung (vgl. Datta 2000, S. 115). Die ungleiche Verteilung von Wohlstand in der Welt zeigt sich beispielsweise daran, dass es in der Welt 358 Milliardäre gibt, die so viel besitzen, wie „die knappe Hälfte der Menschheit an Einkommen hat“ (Linz 1998, S. 13). Die Schere zwischen Armut und Reichtum wächst (vgl. Führung 2002, S. 6) und hat Auswirkungen auf die Zustände von Krieg und Frieden (vgl. Barth 2002, S. 10f). Linz (vgl. Linz 1998, S. 14) geht davon aus, dass es finanzielle Kompensationen zwischen Norden und Süden geben muss. Seine Berechtigung findet der Ausgleich darin, dass die Natur überwiegend von den Industriestaaten belastet wird. Die Auswirkungen jedoch betreffen hauptsächlich die Länder des Südens. In den Ländern des Nordens hingegen gehört der Klimawandel zur strukturellen Modernisierung der Wirtschaft. Die Art und Weise der Umsetzung des Ausgleichs ist nur schwer vorzustellen, aber ohne diesen werden die ärmeren Länder nicht mit der Ausbeutung der Rohstoffe aufhören und die Umweltschäden maximieren sich.

Die *Entwicklung von Steuerungsinstanzen und Steuerungsinstrumenten* wird von Linz als letzte globale Herausforderung benannt. Aus der Betrachtung der bisher genannten Aspekte ergibt sich, dass eine weltweite Verständigung mit klaren Regeln und verpflichtenden Verträgen und Konsensen notwendig sind. Internationale Beziehungen sind jedoch entfernt von der Implementierung dieses Bedürfnisses und dem eingeforderten gemeinsamen Handeln.

Scheunpflug geht davon aus, dass sich sowohl die Globalisierung als auch die globalen Herausforderungen auf drei Ebenen beschreiben lassen; nämlich die sachliche, soziale und zeitliche. Nach ihrer Meinung ergeben sich die globalen Herausforderungen aus den Problemen, welche die Menschen mit Globalisierung haben (vgl. Scheunpflug 1996, S. 9). Die Herausforderungen auf *sachlicher Ebene* stellen hauptsächlich die Umweltbelastung und -zerstörung sowie die globalen Finanz- und Wirtschaftsungleichgewichte dar. Grund dafür ist das exponentielle Wachstum des Ressourcenverbrauchs (vgl. Scheunpflug 1996, S. 9). Außerdem ist es für die Menschen immer schwieriger, die Folgen ihrer Entscheidungen zu überblicken. Mit der Steigerung der Komplexität werden Nebenfolgen von Ent-

scheidungen immer uneinsichtiger und als Risiko verstanden. Auf *sozialer Ebene* ergeben sich für die Menschen aufgrund der Entwicklung zur Weltgesellschaft und des damit einhergehenden weltweiten Interaktionshorizonts sowohl Faszination von als auch Angst vor dem Fremden (vgl. ebd.). In diesem Zuge ergibt sich, dass das Individuum zu einer größeren Orientierungsleistung fähig sein muss. Damit einhergehend stellt sich oft die Frage, respektive Suche nach der eigenen Identität. Die Wahrnehmung und der Umgang mit der Weltgesellschaft stellen sich als sehr schwierig dar, da es kein hierarchisches Orientierungssystem oder Machtzentrum in der Weltgesellschaft gibt und die Entwicklung selbiger regional sehr unterschiedlich verläuft. Auf *zeitlicher Ebene* treten durch den raschen sozialen Wandel im Zuge der Globalisierung und impliziten Auflösung dessen, was traditionell vertraut und fremd war, Spannungen auf. Der Gegensatz zwischen Moderne und Tradition wächst. Allgemein weist Scheunpflug darauf hin, dass die Verhaltensänderungen des Menschen mit dem Tempo des sozialen Wandels nicht Schritt halten können (vgl. ebd. S. 10).

Im UNESCO-Bericht 1997 werden weitere große Spannungsfelder definiert (vgl. Forghani 2001, S. 82 und Hallitzky 2005, S. 84), welche für die Probleme des 21. Jahrhunderts von Bedeutung sind. Spannungen bestehen zwischen Lokalem und Globalem, dem Allgemeinen und dem Individuellen, lang- und kurzfristigen Überlegungen, der Notwendigkeit zum Wettbewerb und der Sorge um Chancengleichheit, der extremen Ausweitung von Wissen und der menschlichen Kapazität, sich dieses Wissen anzueignen, sowie Geistigem und Materiellem.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Menschen lernen müssen „mit großer Komplexität und divergierenden Erfahrungen auf vielen Ebenen umzugehen“ (ebd. S. 11).

Die Darstellung der globalen Herausforderungen zeigen, welche eine große Aufgabe im 21. Jahrhundert der Menschheit bevorsteht. Die Herausforderungen können nur bewältigt werden, indem - wie Linz eingangs in dem Zitat beschreibt - die Welt als Ganzes gesehen und ein gemeinsames Wohl angestrebt wird. Im Folgenden sollen die pädagogischen Aufgaben und Forderungen, die sich aus den globalen Herausforderungen ergeben, näher betrachtet werden.

2.4 Schlüsselfunktion der Bildung

Auch wenn die Ausführungen zu den globalen Herausforderungen gezeigt haben, dass deren Bewältigung nicht allein von der Pädagogik bewerkstelligt werden kann, „ist die

Schlüsselfunktion der Bildung für das 21. Jahrhundert dennoch unstrittig“ (Tamke/ Schulz 1998, S. 17).

Es wird seit geraumer Zeit darauf hingewiesen, dass neben technischen Innovationen und politischen Änderungen Anstrengungen im Bereich der Bildung und Erziehung zur Bewältigung globaler Herausforderungen von Nöten sind (vgl. Gugel/ Jäger 1997, S. 168).

Im Folgenden soll nun auf bildungstheoretischer und auf bildungspraktischer Ebene näher betrachtet werden, welche Bedeutung die Bildung in einer Zeit, die von Weltgesellschaft und der Globalisierung geprägt ist, einnimmt.⁴ Es sollen zentrale Aufgaben der Pädagogik und Forderungen an die Schule dargestellt werden, die zeigen, dass ein Konzept wie Globales Lernen nötig ist.

2.4.1 Betrachtung auf bildungstheoretischer Ebene

Auf bildungstheoretischer Ebene muss sich die Frage gestellt werden, welche Folgen die globalen Herausforderungen mit sich bringen und wie damit umgegangen werden kann. Zunächst einmal soll das *Verständnis von Bildung* näher betrachtet werden.

Es ist festzustellen, dass sich in diesem Zusammenhang die meisten Autoren, die sich mit der Bewältigung globaler Herausforderungen auseinandersetzen, auf Klafki beziehen (vgl. Bühler 1996, S. 150f, Tamke 1998, S. 20ff, Hallitzky 2005, S. 90f, Forghani 2001, S. 94f). Im Folgenden soll zuerst die Bildung im Sinne Klafkis beschrieben werden. Im Anschluss daran werden fünf Inklusionspaare nach Bühler aufgeführt, die Klafkis Konzept erweitern.

Bildung im Sinne Klafkis

Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen , kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist (Klafki 1963, S. 44).

Klafki bezeichnet die dialektische Verschränkung von formaler und materialer Bildung als *kategoriale Bildung*. Formale Bildung ist als die Entfaltung innerer Kräfte zu verstehen. Materiale Bildung ist die Aneignung von Wissen und Inhalten (vgl. Lamers 2000, S. 192). Die Verschränkung dieser beiden Bestandteile von Bildung bewirkt die ‚doppelseitige Er-

⁴ An dieser Stelle kann keine umfassende bildungstheoretische Diskussion geführt werden. Es geht lediglich darum, zentrale Aspekte darzustellen, die für die weiteren Ausführungen dienlich sind.

schließung': Erst die erschlossene Welt als materiales und der erschlossene Mensch als formales Ergebnis beschreiben einen geglückten Bildungsprozess (Heinen, zit. n. Lamers 2000, S. 192). Daraus resultieren zum einen die individuelle Bildung des Menschen, die sich in der Fähigkeit der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Solidarität erkennen lässt, und zum anderen die Allgemeinbildung, die sich in der Fähigkeit zeigt, zentrale Probleme wahrzunehmen und sich an ihrer Lösung zu beteiligen (vgl. Lamers/ Heinen 2006, S. 155). Bildung als ganzheitlicher Prozess muss demnach formale und materiale Bestandteile haben.⁵ Folgende drei Prinzipien sind für Klafki grundlegend: Bildung für alle, Bildung im Medium des Allgemeinen und Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten (vgl. Hallitzky 2005, S. 90).

Für Klafki ist Erziehung im internationalen Sinne wichtig (vgl. Forghani 2001, S. 94), die ein globales Problembewusstsein erzeugen soll. Ihr Kern ist die Behandlung *epochaltypischer Schlüsselprobleme* im Unterricht. Letztere stellen einen „in die Zukunft hinein wandelbaren Problemkanon“ (Klafki, zit. n. Tamke 1998, S. 21) dar, der das Ziel hat ‚vernetztes Denken‘ als problemfeld-übergreifende Schlüsselqualifikation zu entwickeln (vgl. ebd.). Für Tamke (vgl. Tamke 1998, S. 20ff) stellen die Schlüsselprobleme den Bezugsrahmen für schulisches Lernen dar. Zu den epochaltypischen Schlüsselproblemen lassen sich folgende Themen zählen: Friedenserziehung, Kulturspezifik und Interkulturalität, Umweltfrage und ökologische Frage, Bevölkerungswachstum, Ungleichheit der Lebensverhältnisse, Gefahren und Möglichkeiten der technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien sowie die Frage des zwischenmenschlichen Umgangs (vgl. Hallitzky 2005, S. 91). Die Schlüsselprobleme sind nicht beliebig erweiterbar. Sie entspringen dem Konzept einer globalen Bildung, die sich aus europäisch-klassischer Bildungstradition entwickelt hat. Dabei geht Klafki von einer begrenzten zeitlichen Relevanz der Themen aus und fordert den Dialog nationaler und internationaler Bildungssysteme (vgl. Hallitzky 2005, S. 91).

Klafki setzt sich des Weiteren mit der Frage auseinander, welche *Fähigkeiten, Einstellungen* und *Kenntnisse* für Menschen von Bedeutung sind, um sich in der Gegenwart und Zukunft in der Welt zu orientieren und die gegebenen Herausforderungen bewältigen zu können. Die epochaltypischen Schlüsselprobleme können als notwendige Kenntnisse betrachtet werden. Zu erwerbende Einstellungen und Fähigkeiten sind Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie und Zusammenhangsdenken oder vernetztes Denken (vgl. Forghani 2001, S. 94).

⁵ An diesem Bildungsverständnis orientieren sich sowohl Konzepte des Globalen Lernens als auch Vertreter der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. 2.4.1 ‚Betrachtung auf bildungstheoretischer Ebene‘ und 3.2 ‚Erziehungs- und Bildungsauftrag‘ sowie 3.6.3.3 ‚Unterrichtsinhalte für Schüler mit schwerer geistiger Behinderung‘).

Erweiterung um fünf Inklusionspaare

Hans Bühler hat sich mit dem Bildungsgedanken im Kontext des Globalen Lernens auseinandergesetzt. Er versteht Bildung weitestgehend im Sinne Klafkis. In Anlehnung an Klafkis Konzept beschreibt Bühler ein Dilemma der Bildung, welches sich hinsichtlich der globalen Herausforderungen auftut: Zum einen soll die Schule „Lust auf Zukunft machen, Zutrauen und Zuversicht vermitteln“ (Bühler 1996, S. 150) und zum anderen soll dem Schüler möglichst viel Transparenz hinsichtlich globaler Abläufe ermöglicht werden. Hinsichtlich dieses Dilemmas hat Klafki bereits 1991 das Konzept der kategorialen Bildung aufgestellt. Um Bildung zu ermöglichen, müssen die Schlüsselprobleme mit drei Grundfähigkeiten verknüpft werden: der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und Solidarität (vgl. Klafki 1991, S. 52). Bühler erweitert dieses Konzept im Kontext der globalen Herausforderungen um *fünf Inklusionspaare*, die dargestellt werden sollen. Dabei handelt es sich um die Spannungsfelder von

- Eindeutigkeit und Ambivalenz,
- Reduktion und Komplexität,
- Beschränktheit und Bescheidenheit,
- Borniertheit und Empathie sowie
- Egoismus und Parteilichkeit (vgl. Bühler 1996, S. 151)

Bühler betont, dass die fünf Inklusionspaare keinem Absolutheitsanspruch haben, sie aber für jeden Unterricht, der sich um Perspektivenwechsel bemüht, hilfreich sind. Die fünf Inklusionspaare weisen auf das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft hin (vgl. ebd. S. 152). Bezüglich *Eindeutigkeit und Ambivalenz* macht Bühler darauf aufmerksam, dass Globales Lernen als Beispiel für die Balance zwischen dem Ungewissen oder der Unordnung einerseits sowie dem Wissen und der Ordnung andererseits gesehen werden kann (vgl. ebd. S. 155). Das Spannungsverhältnis von Einheit und Vielfalt von Kulturen wird von Bühler exemplarisch als Beleg und Teil des Fundaments von Globalem Lernen gesehen. Der Aspekt *Reduktion und Komplexität* zeigt, dass Schule sowohl dem Bedürfnis nach Eindeutigkeit durch Reduktionen als auch dem lebensnotwendigen Umgang mit Komplexität gerecht werden soll. In Bezug auf die Globalisierung wird beides notwendig. Didaktische Reduktion wird nach Bühler immer dann gefährlich, wenn „die individuellen Aspekte von Lernprozessen überbetont und deren gesellschaftliche Rahmenbedingungen dabei aus dem Auge“ (Bühler 1996, S. 157) verloren werden. Dennoch spielt sie insbesondere im Globalen Lernen eine große Rolle, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine unmittelbare Einsicht in Zusammenhänge vorhanden ist (vgl. ebd.). In dem Spannungsverhältnis von *Beschränktheit und Bescheidenheit* gilt es die Balance zwischen bewusster Beschränkung und Entwicklung von alternativen Lebensstilen - im Sinne neuer Möglichkeiten - zu suchen. Dabei geht es um das Entwickeln einer

zukunftsfähigen Lebensqualität (vgl. ebd. S. 159). Als einzelnes Element kann man sich seiner Unverwechselbarkeit bewusst sein, gleichzeitig gilt es im Angesicht der außerordentlichen Vielfalt bescheiden zu sein. Globales Lernen kann durch das Verstehen anderer Lebensformen einen Beitrag dazu leisten. Hinsichtlich des Spannungsverhältnisses von *Borniertheit und Empathie* gilt es eine Balance zu finden, um das Recht auf eine offene Heimat für alle Menschen zu sichern (vgl. Bühler 1996, S. 163). Die beiden Pole *Egoismus und Parteilichkeit* sind in jedem einzelnen Menschen zu finden und typisch für soziale Gruppen. Es ist von einem antinomischen Verhältnis der beiden Aspekte auszugehen, da Egoismus von narzisstischer Exklusivität lebt, wohingegen Parteilichkeit dem Anderen Offenheit entgegenbringt (vgl. ebd.). Und trotzdem sind beide Bestandteil des Lebens. Bühler geht davon aus, dass Egoismus heutzutage weiter verbreitet ist denn je, aber auch der „abstrakte Andere“ durch die Generalisierung menschlicher Verhältnisse ist näher als je zuvor. Damit kann weltweites solidarisches Denken und Handeln, also Parteilichkeit, stattfinden.

Mit der Erweiterung des Ansatzes von Klafki um die fünf Inklusionen, geht es Bühler darum, einen Bildungsauftrag zu überwinden, der Nationales reproduziert, und ein produktives Spannungsverhältnis zu schaffen, das offene Heimat und Weltgesellschaft zueinander bringt (vgl. Bühler 1996, S. 251). Seitz kritisiert an Klafkis Entwurf das Konzept der Allgemeinbildung, bei dem „ein ‚Welt-Horizont‘ (Klafki) als Totalität des Wissens verfügbar gemacht werden könnte“ (Seitz, zit. n. Bühler 1996, S. 250 und zit. n. Forghani 2001, S. 95). Bühler spricht sich ebenso gegen diesen Gedanken aus und betont, dass ein Umgang mit den Inklusionen gelernt werden muss. Außerdem soll darauf geachtet werden, „der Pädagogik [nicht] die ganze Last der Weltproblematik aufzubürden“ (Seitz, zit. n. Bühler 1996, S. 250f).

Die bildungstheoretischen Ausführungen zeigen, dass die Pädagogik auf die globale Herausforderungen eingehen und eine Art und Weise finden muss, um die derzeitige und nachfolgende Generation für die Probleme der Welt zu sensibilisieren und für einen Umgang zu befähigen.

2.4.2 Betrachtung auf bildungspraktischer Ebene

Aufgaben der Pädagogik – abgeleitet von den globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts

Betrachtet man die eingangs beschriebenen globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts genauer, so können bereits einige Aufgaben der Pädagogik formuliert werden. Da die Ausführungen von Scheunpflug bereits bei der Beschreibung der globalen Her-

ausforderungen zentral waren, soll sich auch hier in erster Linie auf die Autorin bezogen werden.

Scheunpflug schlägt zur Bewältigung globaler Herausforderungen *Problemorientierung* hinsichtlich des Bildungskanons vor (vgl. Scheunpflug 1996 S. 13). Diese soll sowohl in regionaler als auch in weltweiter Perspektive dargestellt werden. Problemfelder sind Umweltschutz, soziale Ungerechtigkeit, Ressourcenverbrauch, Bevölkerungswachstum sowie Krieg und Aggression. Das Lernen in der Weltgesellschaft zwingt zu höheren Abstraktionsleistungen. Deshalb soll *abstraktes Lernen* gefördert werden. Sinnliche Erfahrungen sollen dabei mit kognitiven Erkenntnissen verbunden werden, damit Aufklärung und Reflexion stattfinden kann. Abstraktes Denken muss mit handlungsorientierten Ansätzen verbunden werden (vgl. ebd. und Tamke 1998, S. 16f). Anschaulichkeit oder Verdeutlichung durch Modelle, Analogien und Algorithmen können ebenso dazu beitragen, Komplexität zu bewältigen (vgl. Scheunpflug 1996, S. 13). Konkrete Abstraktion kann durch Selbsterfahrung gelingen. Ein flexibler Umgang mit schnellem sozialen Wandel und eine Erweiterung des Verhaltensrepertoires können durch Selbsterfahrung und Reflexion darüber angestoßen werden. Eine weitere Forderung an die Pädagogik, die sich aus den globalen Herausforderungen ergibt, ist das „*Einüben von Entscheidungsfreude und Methoden der Fragestellung*“ (ebd.). Ein gelungener Unterricht sollte so strukturiert sein, dass diese Fähigkeiten ausgebildet werden können. Außerdem sollte das *Aushalten von Unsicherheit* gelernt werden (vgl. ebd. S. 13f). In sachlicher Dimension schließt das Lernen eines Umgangs mit Unwissenheit, in sozialer Dimension Lernen eines Umgangs mit dem Fremden und in zeitlicher Dimension Lernen eines Umgangs mit Ungewissem ein. Methodisch beansprucht dies „didaktische Toleranz“ (ebd. S. 14), engagierte Bildungsarbeit, die den Fähigkeiten des Lehrenden entspricht, und Bildungsarbeit, die möglichst häufig Anschlussmöglichkeiten an Zukünftiges bietet. Mit den globalen Herausforderungen geht „der Verlust der Sicherheit der Beschreibung aus einer Perspektive“ (ebd.) einher. Daraus ergibt sich die didaktische Konsequenz der *Einübung des Perspektivenwechsels*.

Konkrete Forderungen an die Schule

Führung (vgl. Führung 2002, S. 7f) plädiert dafür, die Chancen der Globalisierung zu nutzen und als „pädagogischen Auftrag für die Zukunft zu sehen“ (Führung 2002, S. 8). Sie betont, dass sich insbesondere die Schule mit den globalen Herausforderungen auseinandersetzen muss. Die Schule soll sich davon entfernen, lediglich einen festen Wissenskannan anhand vorgegebener Lernziele zu vermitteln. Sie hat die Aufgabe, sich mit globalen Themen zu beschäftigen und - wie auch bei Scheunpflug gefordert - den Umgang mit inhaltlichen Widersprüchen und Nicht-Wissen, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten

ten, Handlungsmöglichkeiten zu globalen Problemen, verantwortliches Handeln, selbstbestimmtes Lernen und einen konstruktiven Umgang mit Konflikten möglich zu machen. Es soll ein Bewusstsein für die globale Vernetzung und ein multiperspektivisches Bild entstehen. Daraus ergibt sich die „Chance zu interdisziplinärem Denken, Perspektivenwechsel und Relativierung eigener Selbstverständlichkeiten als auch die Chance zur Bereitschaft, sich verantwortungsvoll an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen, Fähigkeiten zu gewaltfreier Auseinandersetzung zu entwickeln und sich für das Prinzip sozialer Gerechtigkeit weltweit einzusetzen“ (Führung 2002, S. 8).

Bei der Umsetzung der Aufgaben können einige Schwierigkeiten auftreten. Es gehört weiter zu den Aufgaben der Schule, diesen durch eine gute Planung entgegenzuwirken. Eine Gefahr besteht - wie bereits beschrieben - darin, durch zu große Komplexität und Dynamik eine Abwehrhaltung bei den Kindern und Jugendlichen hervorzurufen. Außerdem können Gefühle der Ohnmacht und Lähmung angesichts globaler Krisen und Katastrophen entstehen. Scheunpflug warnt vor zu ehrgeizigen Zielen wie zum Beispiel globale Prozesse steuern zu wollen, da hier die Gefahr des bloßen Aktionismus besteht. „Gestaltungskompetenz im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu erlernen kann kleinschrittig auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen, indem Einzelkompetenzen im Hinblick auf globale Herausforderungen vermittelt werden“ (Scheunpflug 2000, S. 321).

Insbesondere an die Schule richtet Bühler die Forderung aus der „gesellschaftspolitischen Neutralität“ (Bühler 1996, S. 97) auszutreten, wenn sie die Zukunft der ihr anvertrauten Schüler ernst nimmt. Aufklärerischer Unterricht soll die Veränderungsversuche der Schüler, beispielsweise was ihren Lebensstil betrifft, begleiten und ihnen sowohl Informationen zu den Mechanismen auf Produzentenseite, zu den Mechanismen der Verschwendung als auch Einsparungen öffentlicher Institutionen geben (vgl. ebd. S. 98).

Außerdem wird eine *Öffnung der Schule* notwendig. Sie soll aktuelle Herausforderungen einer Welt im Unterricht aufgreifen und dabei die externe fachliche Kompetenz von Nichtregierungsorganisationen für den Bildungsauftrag nutzen (vgl. Tamke 1998, S. 16f). Die Öffnung der Schule soll nach innen und außen stattfinden. Dies meint zum einen die Belebung der Methoden- und Unterrichtskultur und zum anderen die Intensivierung der Eltern- und Stadtteilarbeit. Es sind fächerübergreifende und zukunftsorientierte Lernprozesse anzustoßen und diesbezüglich methodisch-didaktische Konzepte zu entwickeln (ebd. S. 23). Dieser Forderung nach Öffnung der Schulen kommt Bühler (vgl. Bühler 1996, S. 258f) gleich. Für ihn zählen darüber hinaus die Aufgaben dazu, Grunderfahrungen von Parteilichkeit, Vernetzungen mit Kindern, Schulen und Kollegien in aller Welt zu ermöglichen und spontane, kleine Initiativen wie zum Beispiel kleine Ausstellungen zu unterstützen. Lehr- und Lernwerkstätten sollen eingerichtet werden. Vernetzungen mit

Polizei, Jugend- und Sozialämtern sind anzustreben und Schule soll durch Deregulierung Freiräume erhalten, um somit den Fähigkeiten von Einzelnen gerechter zu werden.

Anhand der Darstellung der Schlüsselfunktion der Pädagogik wird sichtbar, welche eine große Bedeutung die Pädagogik im Kontext der Bewältigung der globalen Herausforderungen hat und wie viele Aufgaben auf diese im Zuge der Globalisierung und des Weltbürgertums zu kommen. Klafki bringt dies auf den Punkt:

Der Bildungstheorie und der Bildungspraxis werden die Möglichkeit und die Aufgabe zugesprochen, auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen nicht zu reagieren, sondern sie unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes jungen Menschen der nachwachsenden Generation, aber auch jedes Erwachsenen, dessen Interesse an Weiterbildung bereits vorhanden oder der darauf ansprechbar ist, zu beurteilen und mitzugestalten (Klafki 1991, S. 51).

Das Konzept des Globalen Lernens⁶ kann der Mehrheit der gestellten Ansprüche an die Bildung gerecht werden. Somit kann den globalen Herausforderungen durch die Pädagogik entgegengetreten werden. „Globales Lernen kann als pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft verstanden werden“ (Scheunpflug/ Schröck 2002, S. 10).

Bevor sich näher mit Umsetzungsstrategien Globalen Lernens befasst wird, sollen bildungspolitische Rahmenbedingungen des Konzepts sowie eine Einordnung dessen in den Fachbereich der Pädagogik stattfinden.

2.5 Bildungspolitische Rahmenbedingungen Globalen Lernens

Erziehungs- und Bildungsprozesse stehen angesichts des Globalisierungsphänomens und der Entwicklung einer ‚Weltgesellschaft‘ weitreichenden Veränderungen gegenüber (Trisch 2005, S. 41).

Volker Lenhart sieht eine weitreichende Veränderung darin, dass Bildung die Weltsystemebene erreicht hat (Lenhart, zit. n. Trisch 2005, S. 41). Anzeichen dafür sind die weltweite formale Institutionalisierung von Bildung, insbesondere des Schulmodells und der

⁶ Der Begriff des Konzepts wird in diesem Fall zur Vereinfachung verwendet. Es ist jedoch zu erwähnen, dass Globales Lernen kein geschlossenes pädagogisches Konzept darstellt, sondern methodisch und inhaltlich offen ist, da es stets Gegenstand von weitergehenden Entwicklungsprozessen ist. Für die praktische Arbeit gibt es keine klare Vorgaben.

Lehrpläne sowie die Einrichtung eines Bildungsmonitorings durch die UNESCO (vgl. ebd.). Sie lassen sich auf internationaler und nationaler Ebene finden.

Die Darstellung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen hat eine Doppelfunktion. Zum einen soll der übergeordnete Rahmen Globalen Lernens ersichtlich werden. Zum anderen zeigen die Ausführungen aber auch die Schranken Globalen Lernens, da deutlich wird, dass Globales Lernen weit über die nationalen Grenzen hinausgeht (vgl. Bühler 1996, S. 201).

2.5.1 internationale Rahmenbedingungen

Weltkonferenzen der Vereinten Nationen, die ‚Agenda 21‘ und die UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘

Viele Weltkonferenzen und Weltgipfel der Vereinten Nationen widmen sich den globalen Entwicklungsproblemen, so zum Beispiel der Weltkindergipfel (1990), die Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung (2002), die Weltmenschenrechtskonferenz (1993), der Weltsozialgipfel (1995), die Weltfrauenkonferenz (1995), die Weltkonferenz gegen Rassismus, Rassendiskriminierung und Fremdenfeindlichkeit (2001) oder der Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung (2002) (vgl. Trisch 2002, S. 42).

Die zentrale Konferenz im Kontext des Globalen Lernens ist die Konferenz für Umwelt und Entwicklung, die 2002 in Rio de Janeiro stattgefunden hat. Dort wurde im Konsens die *Agenda 21* verabschiedet, die eine „Umsetzung der Aufgaben für eine nachhaltige Entwicklung durch globale Partnerschaft einfordert“ (ebd. S. 42f) und von 178 Staaten unterzeichnet wurde – darunter auch die Bundesrepublik Deutschland (vgl. Barth 2002, S. 12f).

In Form eines Zustandsberichts werden in der Agenda 21 die globalen Problemfelder beschrieben und Lösungsvorschläge dargestellt. Die Vorschläge richten sich hauptsächlich an staatliche, behördliche Einrichtungen und gesellschaftliche Gruppierungen. Inhalte der Agenda 21 beziehen sich auf das globale Ungleichgewicht, die Erhaltung und nachhaltige Bewirtschaftung von Ressourcen, die Beteiligung von Betroffenen (insbesondere Frauen, Kinder und Jugendliche) an Entscheidungen sowie auf die Bildung und Ausbildung. Die Forderungen der Agenda 21 setzen dort an, wo Rahmenbedingungen, die für die Bereiche Bildung, Erziehung und Partizipation gelten, geschaffen werden (vgl. ebd. S. 15).

Auch wenn die UNO-Konferenzen der vergangenen Jahre die hohen Erwartungen nicht erfüllt haben, kann ihnen dennoch Erfolg zugeschrieben werden, nämlich indem sie das Bewusstsein einer größeren Öffentlichkeit für die internationalen Abhängigkeiten geschärft haben (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt 1996, S. 9).

Am 20. Dezember 2002 wurde auf einer Vollversammlung der Vereinten Nationen auf Empfehlung des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg beschlossen, dass für die Jahre 2005 bis 2014 eine *Weltdekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘* (BNE) ausgerufen werden soll. Mit BNE wird eine ganzheitliche, interdisziplinäre Vision von Bildung und Erziehung formuliert, die den Menschen helfen soll, die Welt zu verstehen und sie nachhaltig zu verändern. Insbesondere gilt dies „für das Verständnis der Komplexität des Zusammenhang zwischen Globalisierung, wirtschaftlicher Entwicklung, Konsum, Umweltbelastungen, Bevölkerungsentwicklung, Gesundheit und sozialen Verhältnissen“ (Konferenz der Kultusminister der Länder und der Deutschen UNESCO-Kommission 2007, S. 2). Ziel ist es, durch Bildungsmaßnahmen zur Umsetzung der 1994 in Rio de Janeiro beschlossenen und in Johannesburg bekräftigten Agenda 21, Kapitel 36, beizutragen und die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern (vgl. Bildung für nachhaltige Entwicklung 2006).

Weltwirtschaftsabkommen

Weltwirtschaftliche Abkommen stellen nach Trisch (vgl. Trisch 2005, S. 44) ebenfalls bildungspolitische Rahmenbedingungen dar, wenn auch indirekter Art. Diesbezüglich stehen zwei Abkommen der Welthandelsorganisation (WTO) im Mittelpunkt der Betrachtung.

Den Welthandelsvertrag von Marrakesch aus dem Jahr 1994 sieht Trisch im Kontrast zu den Ergebnissen der Weltkonferenz 2002 in Rio de Janeiro (vgl. ebd. S. 45). Das Versprechen der WTO bezüglich der Öffnung des Marktes der Industrieländer für die Entwicklungsländer zur Vermehrung des weltwirtschaftlichen Wohlstandes und Linderung der Armut, kann als nicht eingehalten betrachtet werden. Bislang kann der Eindruck eines „neoliberalen Leitbilds des ökonomischen Systems und der Weigerung der Industriestaaten Macht abzugeben“ (ebd.) gewonnen werden.

Auch das allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (GATS) ist bedeutend im Kontext der Bildung im Allgemeinen und damit auch für Globales Lernen. In dem Abkommen wurde eine Privatisierung der Dienstleistungen festgelegt - den gesamten Bildungsbereich miteingeschlossen. Folglich kann von einer Verankerung sozialer Ungleichheit im Bereich der Bildung und einer engen Verbindung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg ausgegangen werden. Die zentrale Gefahr liegt darin, die Chancengleichheit hinsichtlich des Zugangs zu Bildung nicht zu verwirklichen (vgl. Trisch 2005, S. 45).

Bildungspolitische Zielsetzungen der Europäischen Union

Betrachtet man die bildungspolitischen Zielsetzungen der Europäischen Union (EU) so wird eine Unterordnung der Bildung unter das Primat des Wirtschaftswachstums erkenn-

bar. Bildung wird mit Wissen gleichgesetzt und die Grenzen des Wachstums sind an die Fähigkeiten der Bevölkerung gebunden. Von einer anderen Seite betrachtet, kann man schlussfolgern, dass durch ein Mehr an ‚Humankapital‘ das Wirtschaftswachstum beschleunigt werden kann. In diesem Sinne steht einer Umsetzung des GATS-Abkommens nichts im Wege. Bildung läuft Gefahr, zur Ware degradiert und instrumentalisiert zu werden (vgl. Trisch 2005, S. 45f).

Kontrapunkt zu diesen Entwicklungen stellt auf Europäischer Ebene die *Maastrichter Erklärung* von 2002 dar. Eigener Beschreibung zufolge (vgl. ebd.) versteht sie sich als Konzept auf europaweiter Ebene mit der Intention der Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa bis 2015. Unter anderem soll dazu beigetragen werden, Finanzmittel für Globales Lernen zu erhöhen, das Einbeziehen der Ansätze Globalen Lernens in Bildungssystemen zu sichern und eine mehrperspektivischen und die Vielfalt der Ansätze widerspiegelnde Definition Globalen Lernens zu verfassen (vgl. World University Service 2003, S. 1ff).

Die Erklärung ist als maßgebliche Richtlinie für Globales Lernen zu verstehen, da sie „alle wesentlichen Ergebnisse, Beschlüsse und Verpflichtungen der unterschiedlichen internationalen und europäischen bildungspolitischen Ebenen“ (Trisch 2005, S. 46) integriert. Es werden sowohl Konferenzen der UN, des Europarats als auch weitere europäische und Internationale Erklärungen miteinbezogen. Schwachstelle der Erklärung ist die mangelnde Berücksichtigung wirtschaftlicher Aspekte und Sichtweisen (vgl. ebd. S. 47).

2.5.2 nationale Rahmenbedingungen

Lokale Prozesse der Agenda 21

Auf nationaler Ebene hat die Weltkonferenz in Rio de Janeiro zu einer Gründung vieler lokaler Agenda-Gruppen geführt (vgl. Trisch 2002, S. 43). Diese setzen sich mit Themen der Nachhaltigkeit und dem Gedanken der Notwendigkeit globaler Partnerschaft zur Lösung von Problemen auseinander. Generell ist aber von großen Unterschieden in der Form der Umsetzung auf internationaler und mangelnder Unterstützung auf nationaler Ebene auszugehen (vgl. Trisch 2002, S. 43).

Umsetzung der UN-Dekade in Deutschland

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung koordiniert die Deutsche UNESCO-Kommission die Umsetzung der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ in Deutschland. Grundlage ist ein einstimmiger Beschluss des Deutschen Bundestags (vgl. Bildung für nachhaltige Entwicklung 2006).

Auf der 63. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission in Hamburg im Juli 2003 wurde deutlich, dass die Orientierung der Kultur- und Bildungsinstitutionen und der Bildungsinhalte auf das Leitbild nachhaltige Entwicklung hin eine globale Gemeinschaftsaufgabe ist. Hierfür sollen Erfahrungen sowie Ideen aus allen Ländern zusammengetragen werden (vgl. Führung 2003, S. 14). Alternative Zukunftsperspektiven sollen mittels gemeinsamer weltweiter Diskurse entwickelt werden. Die Gemeinschaftsaufgabe soll sowohl in Schulen und Hochschulen, Kindergärten, Vereinen als auch in Familien aufgegriffen werden. Schulen können diese beispielsweise durch globale Schulpartnerschaften umsetzen (vgl. ebd. S. 14f). Mit der Unterstützung der BNE wird die Erwartung verbunden, dass „Bildung zu einem Schlüssel für eine Zukunftsfähige Gesellschaft im Zeichen der Globalisierung wird“ (Konferenz der Kultusminister der Länder und der Deutschen UNESCO-Kommission 2007, S. 2). Die Verankerung von BNE an Schulen soll Schüler zu einem kompetenten Umgang mit Problemen nicht-nachhaltiger Entwicklung befähigen und sie sowohl Wissen als auch das Erkennen und Bewerten in diesem Zusammenhang lehren.

Das BLK-Förderprogramm *„21“ – Bildung für nachhaltige Entwicklung* wurde von der Bund-Länder-Konferenz (BLK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 1999 ins Leben gerufen und ist ein Beispiel für den nationalen Aktionsplan zur Verbreitung und Verankerung von BNE (vgl. ebd. S. 3). Ziel des Programms ist es, dass schulische Bildung sich stärker am Konzept der Nachhaltigkeit orientiert und Gestaltungskompetenz für die Zukunft vermittelt. Es wird darauf hingewiesen, dass die Komplexität nachhaltiger Entwicklung einer fächerübergreifenden und fächerverbindenden Organisationsform bedarf. In der Primarstufe bietet sich eine Einbettung in das interdisziplinäre Fach Sachunterricht an. Konkrete Hinweise zur Umsetzung von BNE in der Sekundarstufe sind in der Orientierungshilfe *„BNE in der Sekundarstufe I“* des BLK-Förderprogramms zu finden. Außerdem werden drei Unterrichts- und Organisationsprinzipien zum Erwerb von Kompetenzen aufgeführt: Interdisziplinäres Wissen, partizipatives Lernen und Etablierung innovativer Strukturen schulischer und außerschulischer Art. Anhand dieser sollen Schüler die Fähigkeiten erwerben, sich mit Schlüsselproblemen im Bereich der nachhaltigen Entwicklung auseinander zu setzen, Lösungsvorschläge zu erkennen und zu bewerten sowie Handlungsmöglichkeiten zu gewinnen (vgl. Konferenz der Kultusminister der Länder und der Deutschen UNESCO-Kommission 2007, S. 5).

Die Umsetzung von BNE erfordert auch von Seiten der Lehrkräfte Kompetenzen, die sie dazu befähigen, das Thema der nachhaltigen Entwicklung inhaltlich wie methodisch professionell im schulischen Kontext zu vermitteln. Diese sollten im Rahmen der Erstausbildung manifestiert werden (vgl. ebd. S. 6f).

Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) im Juni 2007

Wie bereits in der Einleitung erwähnt entstand im Juni 2007 durch die Zusammenarbeit von KMK und BMZ ein Orientierungsrahmen für den Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘. Dieser zeigt, wie „Kompetenzen in einem wichtigen Lernbereich der BNE curricular verankert und in verschiedenen Fächern sowie in fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichtsformen erworben werden können“ (Konferenz der Kultusminister der Länder und der Deutschen UNESCO-Kommission 2007, S. 4). Hier wird der Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘ als wesentlicher Bestandteil der Bildung für nachhaltige Entwicklung beschrieben (Konferenz der Kultusminister der Länder/ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2007, S. 13). Es werden konkrete Anschluss- und Umsetzungsbereiche einzelner Fächer- und Bildungsbereiche aufgeführt, vor allem im Bereich der Grundschule und Sekundarstufe. Außerdem wird die Umsetzung des Lernbereichs globale Entwicklung an Sonder- und Förderschulen und integrativem Unterricht nahegelegt (vgl. ebd. S. 74).

PISA und die Auswirkungen auf Bildungspolitik

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) veröffentlichte 2000 die Ergebnisse zur PISA-Studie. Ohne die Ergebnisse an dieser Stelle näher zu untersuchen, soll hier lediglich auf deren Auswirkungen eingegangen werden. Trisch verweist in diesem Zusammenhang auf eine sich abzeichnende gesellschaftliche Bedeutung, die sich in einer Zunahme des internationalen Wettbewerbs um Spitzenkräfte widerspiegelt. Dies lässt sich aus einer Neuorganisation der Weltwirtschaft hin zu einer Wissensökonomie folgern (vgl. Trisch 2005, S. 47). Beispielsweise lässt sich dies durch eine nähere Betrachtung der Kompetenzen, die in der PISA-Studie untersucht wurden, belegen. Im Fokus lagen hauptsächlich Kompetenzen im Bereich der Naturwissenschaften, des Lesens und Schreibens. Soziale, kulturelle oder ethische Kompetenzen wird eine zu vernachlässigende Bedeutung zugewiesen. Ähnliches ist auch im Kontext der universitären Ausbildung zu erwähnen (vgl. Trisch 2005, S. 47).

Seitz versteht die PISA-Studie als „Ausdruck einer Globalisierung des pädagogischen Diskurses“ (Seitz 2002, S. 42). Die Globalisierung hat demzufolge auch im Bereich der Wissenschaft Einfluss: Die Tendenz der Orientierung der Wissenschaft an Ökonomie kann nicht von der Hand gewiesen werden (vgl. Trisch 2005, S. 47).

Die Ausführungen zu den bildungspolitischen Rahmenbedingungen zeigen, dass Globales Lernen tief in den bildungspolitischen Rahmenbedingungen verwurzelt ist. Auf internationaler Ebene sind besonders die ‚Agenda 21‘ und die ausgerufene UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ von Bedeutung für Globales Lernen, da die genannten Problemfelder sowie das Leitbild überlappen. Auf europäischer Ebene ist die Maastrichter Erklärung ein bedeutender Bezugsrahmen Globalen Lernens. Auf nationaler Ebene sind besonders die Programme, die im Kontext mit Bildung für nachhaltige Entwicklung entstanden sind, und der Orientierungsrahmen im Lernbereich Globale Entwicklung von KMK und BMZ von Bedeutung. Insbesondere die Unterrichts- und Organisationsprinzipien sowie gewünschte Fähigkeiten der Schüler des BLK-Programms sind eng mit denen Globalen Lernens verbunden. Die Ausführungen, die sich aus der Zusammenarbeit von KMK und BMZ ergeben haben, stellen einen beträchtlichen Fortschritt zur Manifestierung Globalen Lernens im schulischen Rahmen dar.

Es ist zu erkennen, dass „weltweit deutliche Trends zu Kommerzialisierung und Privatisierung von Bildung und Weiterbildung“ (Seitz 2002, S. 17) zu verzeichnen sind. Die Betonung der Förderung einer Leistungsgesellschaft wird beispielsweise anhand der beispielhaften Darstellung von PISA erkennbar.

2.6 Versuch einer Einordnung von Globalem Lernen in dem pädagogischen Fachdiskurs

Bühler ordnet Globales Lernen der Sparte der ‚Interkulturellen Pädagogik‘ unter, welche wiederum Teildisziplin der Pädagogik ist. Neben dem Globalen Lernen sieht er ‚Ausländerpädagogik‘, ‚bikulturelle Pädagogik‘, ‚Entwicklungspädagogik‘, ‚antirassistisches Lernen‘, ‚interkulturelle/s Erziehung/Lernen‘ in der ‚interkulturellen Pädagogik‘ verortet (vgl. Bühler 1996, S. 179). Allen Konzepten sind Elemente der ‚einen Welt‘ zuzuordnen, die jeweils in unterschiedlicher Gewichtung zutragen kommen. Darunter zählt Bühler beispielsweise den Aspekt Migration. Die Interkulturellen Konzepte tragen in diesem Zusammenhang „zu einem friedlichen, sozialen Wandel in Richtung multikultureller Gesellschaften“ (ebd.) bei. Der Aspekt der ‚weltweiten Vernetzung‘ kann ebenso allen Konzepten ‚interkultureller Pädagogik‘ zugeordnet werden. Dabei ist allen Ansätzen gemeinsam, dass sie der weltweite Vernetzung und der damit heraufziehenden Weltgesellschaft nicht nur positiv, sondern auch skeptisch gegenüberstehen. Des Weiteren ist allen Ansätzen das pädagogische Axiom gemeinsam, dass sie einen Beitrag zu einer gerechten, friedlichen und nachhaltigen Welt liefern. Konzepte interkultureller Pädagogik sieht Bühler aufgrund des Axioms im gleichen Begründungs- und Entstehungszusammenhang wie Umwelt- und Friedenserziehung. Friedlicher Wandel soll durch Aufklärung und Aktion entstehen, dabei droht aber ständig die Gefahr, aufgrund der Betroffenheit und des daraus resultierenden Eifers der einzelnen Akteure missionarisch und abschreckend an Stelle von attraktiv und überzeugend zu wirken (vgl. ebd. S. 180).

Auf die Merkmale der einzelnen Konzepte ‚interkultureller Pädagogik‘ (vgl. Bühler 1996, S.180ff), die beispielsweise auch einer Abgrenzung dienen könnten, kann in diesem Rahmen aber nicht genauer eingegangen werden.

Gugel und Jäger grenzen Globales Lernen von den Konzepten entwicklungspolitische Bildung, Menschenrechts- und Friedenserziehung, Umweltbildung, interkulturelles Lernen, ökumenisches Lernen ab.

Weder die Beschreibung und Analyse, noch die Vermittlung von Zusammenhängen der heutigen zentralen Herausforderungen und Problemlagen lassen sich von einer der ‚klassischen‘ pädagogischen Spartendisziplinen (...) befriedigend bewältigen, wenngleich diese Bereiche ohne Zweifel in ihrem jeweiligen Arbeitsfeld in der Vergangenheit Beachtliches geleistet haben (Gugel/ Jäger 1998, S. 71).

Die beiden Mitarbeiter des Tübinger Instituts für Friedenspädagogik sehen das Konzept des Globalen Lernens als Synthese der spezifischen gemeinsamen Aufgaben der Spartendisziplinen. Die so erlangte multiperspektivische und interdisziplinäre Betrachtungs-

und Herangehensweise soll hinsichtlich der globalen Herausforderungen neue Orientierungshilfen ermöglichen. So gesehen, werden die genannten Disziplinen nicht abgelöst, sondern durch eine zukunftsorientierte Dimension in Form des Globalen Lernens erweitert (vgl. Gugel/ Jäger 1998, S. 68ff). Auch das Schweizer Forum ‚Schule für eine Welt‘ ordnet Globales Lernen in diesen Kontext ein. Globales Lernen wird als Erweiterung des Bildungshorizontes, als Folge der Globalisierung gesehen, welche die Zusammenhänge, Überschneidungen und gemeinsamen Grundsätze der Teilbereiche beziehungsweise Spartendisziplinen fokussiert (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S.19).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Globales Lernen quer durch eine Vielzahl pädagogischer Teildisziplinen verläuft. Scheunpflug und Schröck sprechen von einem offenen Konzept, welches viele pädagogische Intentionen und Perspektiven vereint (vgl. Scheunpflug/ Schröck, zit. n. Trisch 2005, S. 95). Es werden Themen und Herausforderungen behandelt, die sich durch die Entwicklung zu einer Weltgesellschaft ergeben (vgl. ebd. S. 97).

2.7 Didaktische Konzepte Globalen Lernens

Seit Beginn der 90er Jahre ist das Konzept des Globalen Lernen in deutschen Schulen zu finden. Wesentlich beeinflusst wurde das Konzept von dem Schweizer Forum ‚Schule für eine Welt‘, welches 1982 gegründet wurde (vgl. Bühler 1996, S. 183).

Bei der Darstellung von Konzepten Globalen Lernens wird sich auf eine Ausführung von Konzepten im deutschsprachigen Raum beschränkt. Im Wesentlichen soll ein Einblick in eine Umsetzungsmöglichkeit von Globalen Lernen gegeben werden. Dabei wird das Konzept des Schweizer Forums ‚Schule für eine Welt‘ exemplarisch ausführlicher beschrieben. Zwei weitere Konzepte werden in ihren groben didaktischen Zügen beschrieben: der ‚Didaktische Würfel‘ von Scheunpflug und Schröck sowie die ‚Vier Dimensionen Globalen Lernens‘ nach Bühler. Bei der Auswahl der Konzepte stand im Vordergrund, dass sich alle auf den Unterricht respektive die schulische Bildungsarbeit beziehen.

Die Darstellung erfolgt in einer *Beschreibung* der unterschiedlichen didaktischen Ansätze. Es ist an dieser Stelle ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass es sich bei den Ausführungen zu den beiden Ansätzen von Scheunpflug/ Schröck und Bühler lediglich um Ergänzungen zu dem Konzept des Schweizer Forums handelt. Auf einen Vergleich der unterschiedlichen Konzepte wird verzichtet. Dies ist dadurch zu begründen, dass das Ziel der

Darstellung ist, einen möglichst umfangreichen Einblick in didaktische Konzeptionen Globalen Lernens zu gewähren.⁷

2.7.1 Forum ‚Schule für eine Welt‘: *Globales Lernen. Anstösse für die Bildung in einer vernetzten Welt.*⁸

Das Schweizer Forum wird vielseitig in der deutschen Literatur zitiert (vgl. Tamke/ Schulz 1998, S. 27 und Gugel/ Jäger 1998, S. 72ff). Dies kann damit begründet werden, dass das Schweizer Forum „bislang am konkretesten Vorstellungen über Globales Lernen entwickelt“ (Gugel/ Jäger 1998, S. 72) hat und „mögliche Antworten und Orientierungshilfen für die erkennbare Tendenz der Internationalisierung der Lebenswirklichkeit“ (vgl. Tamke/ Schule 1998, S. 27) zeigt. Das Forum hat sich in den vergangenen Jahren hauptsächlich mit der schulischen Bildungsarbeit beschäftigt.

Da hauptsächlich dieses Konzept dargestellt wird, erfolgt die Beschreibung an dieser Stelle in ausführlicher Art. Um die didaktische Vorgehensweise klar herauszustellen, ist das zugrundeliegende Verständnis von Globalem Lernen und Bildung zu berücksichtigen. Im Folgenden soll nun deshalb eine Definition von Globalem Lernen nach dem Schweizer Forum im Kontext damit einhergehender Grundlegungen dargestellt werden. Im Anschluss daran sollen die vier zentralen Leitideen des Globalen Lernens, Hinweise zu gewünschten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der methodisch-didaktische Umsetzung aufgeführt werden. Am Ende sollen in kurzer Form zentrale Kritikpunkte an dem Konzept dargestellt werden.

2.7.1.1 Definition Globales Lernen

Rolle der Bildung nach dem Schweizer Forum ‚Schule für eine Welt‘

Angeichts der Globalisierung und der damit einhergehenden Verunsicherung ergeben sich für das Schweizer Forum zwei zentrale Herausforderungen der Bildung. Zum einen handelt es sich dabei um die Frage der Identität und zum anderen um den Beitrag der Bildung bezüglich globaler Probleme. Es wird betont, dass Individualität und Gesellschaftsfähigkeit, eigene Identität und globale Weltsicht zueinander gehören. Diese Rolle der Bildung weicht von der konventionellen Rolle der Bildung dahingehend ab, dass nicht nur die Stärkung der eigenen Identität, die Selbstkompetenz und die Erfahrungen im Nahbereich im Zentrum der Betrachtung stehen. Die Nahbereichserfahrungen werden in ei-

⁷ Grundlegende Literaturquellen sind jeweils die originalen Werke der Autoren, in der die Konzepte beschrieben werden. Dies führt streckenweise zu einfältigen Literaturbezügen.

⁸ In den jeweiligen Überschriften sind die Buchtitel vermerkt.

nen globalen Kontext gebracht. Daraus ergibt sich die bislang neue Aufgabe der Bildung, die Beziehung von lokalen Erfahrungen und globalen Zusammenhängen herzustellen und zu reflektieren (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 17).

Definition Globales Lernen

Das Schweizer Forum ‚Schule für eine Welt‘ versteht Globales Lernen nicht als neues, abgeschlossenes Lernkonzept. Statt der Konstituierung eines neuen Lerngegenstands werden vorhandene Lernbereiche unter dem Aspekt der Globalisierung um eine zukunftsorientierte Dimension erweitert (vgl. Tamke 1998, S. 28) und Erkenntnisse und Forderungen neuerer Lernformen miteinbezogen.

Das Schweizer Forum versteht unter Globalem Lernen

[...] die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit. Die Fähigkeit, Sachlagen und Probleme in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen, bezieht sich nicht auf einzelne Themenbereiche. Sie ist vielmehr eine Perspektive des Denkens, Urteilens, Fühlens und Handelns, einer Beschreibung wichtiger sozialer Fähigkeiten für die Zukunft (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 19).

Globales Lernen hat demnach die Funktion, das Individuum hinsichtlich seiner Kompetenzen in Handeln und Urteilen zu stärken. Sachverhalte sollen in globale Zusammenhänge gebracht werden können. Des Weiteren sollen wichtige soziale Fähigkeiten für die Zukunft erworben beziehungsweise gestärkt werden.

An einer anderen Stelle wird dargestellt, dass das Globale Lernen die gesellschaftlichen, sozialen und auch politischen Zusammenhänge ins Zentrum rückt und versucht „ein Bewusstsein für strukturelle Ähnlichkeiten, für Ungleichheit und Ungerechtigkeit zu wecken“ (ebd. S. 26).

Als wichtigstes *Ziel* Globalen Lernens definiert das Forum, Kinder und Jugendliche dahingehend zu befähigen, dass sie folgende Fragen selbstständig beantworten können:

- Was bewirken Erfahrungen der Globalisierung meines Alltags (z.B. Medien) bei mir?
- Auf welchem Niveau und wie kann ich meine Meinung ausdrücken und Einfluss ausüben?
- Wo sind meine Einflussmöglichkeiten beschränkt? (ebd. S. 20)

Grundlage, auf der Globales Lernen seine Ziele definieren muss, stellen zwei Einsichten dar, die mit der Globalisierung einhergehen (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 8). Zum einen wird hier die Einsicht gemeint, dass der Nord-Süd-Gegensatz, also der Ge-

gensatz zwischen Ländern des Südens und Nordens, größer wird und zum anderen, dass das Entwicklungsmodell durch Wachstum „eine Sackgasse“ (vgl. ebd.) ist.

2.7.1.2 Vier Leitideen des Globalen Lernens

Leitideen sind Behauptungen, Vermutungen, Forderungen, Feststellungen und Tatsachen- und Bedingungsansagen (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 20).

Die zentrale Bedeutung der Leitideen ist dahingehend zu sehen, dass sie als *Bezugs- oder Begründungsrahmen* für nachfolgende Zielebenen des Unterrichts fungieren. Das Schweizer Forum sieht davon ab, genaue Grob- und Teilziele oder detaillierte Vorgaben über die Leitideen hinaus zu formulieren, da der Standpunkt vertreten wird, dass diese jeder Lehrer selbst ausarbeiten muss, um eine Verbindung von lokaler Lebenswelt und globalen Zusammenhängen zugänglich zu machen (vgl. ebd. S. 3).

Durch die Leitideen können aber Einzelfragen in einen größeren Zusammenhang gestellt, Kontinuität gewährleistet und Anstöße für Veränderungen initiiert werden. Sie können Bildungsarbeit Sinn verleihen und diese legitimieren.

Die vier Leitideen beziehen sich auf die *Globalisierung* (Leitidee 1) und die Bereiche, in welchen diese besonders schnell voranschreitet: *Kultur und Kommunikation* (Leitidee 2), *Ökonomie und Ökologie* (Leitidee 3) sowie *Politik* (Leitidee 4). Dabei wird auf die Dimensionen ‚lokal‘ und ‚global‘ Bezug genommen, welche als komplementär verstanden werden. Den Leitideen ist keine festgeschriebene Reihenfolge immanent. Im Folgenden werden die einzelnen Leitideen (vgl. ebd. S. 3ff) benannt und darüber hinaus wird erläutert, was eine Bildung in diesem Zusammenhang fördern muss.

Die erste Leitidee lautet ***Bildungshorizont erweitern.***

Darunter wird subsumiert, dass die Fähigkeit, „die Einheit der menschlichen Gesellschaft, die globalen Zusammenhänge und die eigene Position und Teilhabe daran wahrzunehmen“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 20), durch Bildung gefördert werden soll.

In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, dass die Wahrnehmung der *menschlichen Einheit* aufgegriffen wird. Dem ist die Annahme immanent, dass alle Menschen die gleichen Grundbedürfnisse, Hoffnungen, Wünsche und Sehnsüchte haben. Das Individuum wird als Subjekt der Entwicklung gesehen, das zur persönlichen Teilhabe fähig ist und weltweite Beziehungen und diesen zugrunde liegende Mechanismen erkennt.

Identität reflektieren – Kommunikation verbessern lautet die zweite Leitidee.

Bildung soll hier die Fähigkeit fördern, „aus der Sicht der eigenen Identität heraus mit anderen Menschen in offenen Kontakt zu treten, die Welt auch aus der Sicht anderer zu betrachten und auf der Basis verschiedener Betrachtungsweisen innerhalb der globalen Gesellschaft Urteile zu bilden“ (ebd. S. 21).

Es wird die Fähigkeit angesprochen, das eigene Verhalten und das Verhalten anderer erklären zu können. Dies umfasst Überlegungen zur persönlichen Entwicklung, zu identitätsstiftenden Elementen sowie zur Entstehung von Konflikten. Die Auseinandersetzung mit der Entstehung von individueller und struktureller Gewalt soll den Weg für eine gewaltfreie Kommunikation und friedliche Konfliktbewältigung öffnen (vgl. ebd.).

Lebensstil überdenken ist das Schlagwort der dritten Leitidee.

In dieser wird deutlich, dass Bildung die Fähigkeit der Reflexion eigener Entscheidungen und eigenen Handelns beziehungsweise Nichthandelns fördern soll. Dies soll hinsichtlich der globalen Gesellschaft, sozialer und ökologischer Folgen sowie deren Auswirkungen für die Zukunft erfolgen.

Besonders wichtig ist es, die individuellen Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Bereichen einschätzen zu lernen und die Auswirkungen von eigenem Handeln in lokaler wie globaler Hinsicht zu prüfen. Die Berücksichtigung von Bedürfnissen und Interessen anderer und zukünftiger Generationen ist dabei unablässig (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 21).

Die vierte Leitidee lautet: **Verbindung von lokal und global – Leben handelnd gestalten.**

Sie besagt, dass Bildung die Fähigkeit fördern soll, „auf der Basis von Erfahrungen lokalen Handelns als Mitglied der globalen Gesellschaft und in Zusammenarbeit mit anderen auch Einfluss in Hinblick auf die Bewältigung globaler Herausforderungen (Entwicklung, Umwelt, Frieden, Menschenrechte) auszuüben“ (ebd.).

Die vierte Leitidee fordert die Bildung auf, die Auswirkungen von Handlungen und Aktionen im Hinblick auf eine zukunftsfähige Entwicklung zu erkennen und einzuschätzen, ob sie sich im lokalen, regionalen oder nationalen Bereich bewegen. Das Individuum kann gesellschaftlichen Einfluss ausüben und Verantwortung übernehmen, indem es die Entscheidungen der politischen Wahl, der Berufswahl oder der Konsum- und Freizeitgewohnheiten dementsprechend ausrichtet. Dabei gehören sowohl Erfolgs-erlebnisse als auch Misserfolg und Resignation zur Lernerfahrung (vgl. ebd.).

2.7.1.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten des Globalen Lernens

Eine der zentralsten Fragen Globalen Lernens ist jene, wie mit der Komplexität, die mit Globalisierung einhergeht, umgegangen werden kann.

Das Schweizer Forum bezieht sich in diesem Kontext auf den Psychologen Dörner. Dieser beschreibt in dem 1989 veröffentlichten Buch ‚Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen‘ Merkmale von Testpersonen, die erfolgreich mit komplexen Systemen umgegangen sind (vgl. Dörner, zit. n. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 22).

Die Merkmale für den erfolgreichen Umgang mit komplexen Systemen sind:

- breites Allgemeinwissen,
- Vorrat an Strukturierungsprinzipien,
- Selbstsicherheit (statt Angst),
- Entscheidungsfreudigkeit,
- Bessere Einschätzung der Wichtigkeit von Problemen,
- Bereitschaft, Hypothesen zu prüfen und zu korrigieren,
- Mehr und vertiefende Warum-Fragen und die
- Fähigkeit, Unbestimmtheit und Unsicherheit auszuhalten und damit umzugehen (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 22)

Über das vernetzte Denken hinaus will Globales Lernen das Verantwortungsbewusstsein und die Mitwirkung des Einzelnen hinsichtlich der globalen Herausforderungen anregen. Um ein Individuum dahingehend zu unterstützen, müssen verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten in das Blickfeld der Bildungsarbeit rücken, die bislang noch nicht im Zentrum standen. Das Forum ‚Schule für eine Welt‘ führt zehn Fähigkeiten auf, die gefördert werden sollen:

- Fähigkeit, sich mit allen Sinnen auf die Welt einzulassen. Neugierde und Fragenstellen soll in diesem Kontext gefördert werden.
- Fähigkeit, Perspektiven zu wechseln, sich in andere versetzen zu können und sich selbst mit den Augen und Normen anderer zu sehen.
- Fähigkeit, sich an universellen Prinzipien zu orientieren, nach ethischen Begründungen zu suchen und sich somit die Frage nach der Sozialverträglichkeit von Lösungen zu stellen.
- Fähigkeit, authentische Erfahrungen im Nahbereich in einen weltweiten Kontext zu stellen.

- Fähigkeit, auf der Basis der reflektierten Vergangenheit einen Zusammenhang zwischen Zukunft und Gegenwart zu schaffen.
- Fähigkeit, Vorstellungen über Zeit und Raum und ein persönlicher Umgang mit Zeit zu erwerben.
- Fähigkeit, mit dem Umstand umzugehen, dass es keine einfachen Lösungen gibt.
- Fähigkeit, mit anderen zu kooperieren und sich gemeinsam politisch, sozial und ökologisch zu engagieren.
- Fähigkeit, Konflikte und Interessengegensätze zu erkennen und gewaltfrei zu bewältigen.
- Fähigkeit der (kulturellen) Selbstreflexion (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 22).

2.7.1.4 Methodisch-didaktische Grundsätze des Globalen Lernens

Um einerseits die vorgestellten Leitideen umzusetzen und den damit einhergehenden Forderungen an die Bildung gerecht zu werden, andererseits aber auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten Globalen Lernens zu erreichen, ergeben sich die Herangehensweise und die Grundsätze hinsichtlich der vorgeschlagenen Methodik und Didaktik des Forums ‚Schule für eine Welt‘ (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23).

Eine allgemeine didaktische Forderung ist die Ausrichtung der Bildungsarbeit auf eine globale Weltsicht. Es wird nicht gefordert, dass Globalisierung zum Unterrichtsfach gemacht wird. Vielmehr ist Globales Lernen in allen Schulfächern und allen Schulstufen zu sehen, sozusagen als Unterrichtsprinzip. Globales Verständnis kann durch altersadäquate und den Möglichkeiten der Kinder entsprechende Lernerfahrungen geschaffen werden. Außerdem soll Wert auf Zusammenarbeit in Gruppen, gemeinsames Recherchieren, „Lernen durch praktisches Tun“ (ebd.) gelegt werden. Außerschulische Lernbereiche sind außerdem erstrebenswert.

Das Schweizer Forum führt sechs didaktische und methodische Grundsätze für das Globale Lernen auf.

1. *Denken in Zusammenhängen*

Scheinbar voneinander Unabhängiges soll auf einem globalen Hintergrund und interdisziplinär betrachtet werden. Einzelne Themen, Probleme, Länder oder Kulturen werden nicht isoliert, sondern in ihren Vernetzungen betrachtet. Das Schweizer Forum schreibt, dass von der Erfassung „einfacher Vernetzung ‚vor Ort‘“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23) auszugehen ist. Die Grundlage des Unterrichts wird an dieser Stelle als die Einsicht beschrieben, dass „die Welt eine Einheit ist“ (ebd.).

2. *Lernen von der Zukunft*

Hierbei handelt es sich um antizipatorisches Lernen, das langfristig Folgen von Handeln erwägt und die Auswirkungen lokaler, nationaler und regionaler Aktionen erkennt. Dabei wird sich Hilfsmitteln bedient wie Prognosen, Simulationsmodelle oder Szenarien.

3. *Soziales, teilhabendes Lernen*

Dieses Prinzip soll schon früh beginnen und über alle Schulstufen dauerhaft weitergeführt werden. Es bietet konkrete Lernanlässe, die es den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, an der Entwicklung ihrer unmittelbaren Gemeinschaft teilzunehmen und „gleichzeitig in einem globalen Sinn verantwortlich handeln zu können“ (ebd.). Das Schweizer Forum beschreibt Beispiele des sozialen, teilhabenden Lernens. Diese liegen im Bereich des Konflikt lösenden, sozialen Verhaltens, dem Abbau von Vorurteilen und Diskriminierungen, dem Interesse an Veränderungsvorgängen im sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Bereich. Für die Bewertung des Unterrichts sind Produkt und Entstehungsprozess von Bedeutung.

4. *Personenzentriertes Lernen*

Globales Lernen soll die Handlungsbereitschaft und -fähigkeit fördern. Das personenzentrierte Lernen fördert die Selbsttätigkeit und die Aktivität, indem es Lernerfahrung in direkter Auseinandersetzung und den Aufbau einer persönlichen Beziehung zum Gegenstand ermöglicht. In diesem Punkt verortet das Schweizer Forum aber auch die Grenzen des Prinzips: die persönlichen Grenzen stellen die Grenzen des Lernens dar (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23).

5. *Lernen in konkreten Situationen*

Indem man dem Menschen die Möglichkeit gibt, in verschiedenen Situationen zu lernen und Verhaltensweisen zu reflektieren, kann vernetztes Denken sowie soziales und ökologisches Verhalten erlernt werden. Insbesondere die Reflexion über das eigene Denken und Verhalten kann zu einer Verbesserung führen (vgl. ebd., S. 24).

6. *Ganzheitliches Lernen*

Es wird davon ausgegangen, dass Globales Lernen nur möglich ist, wenn der ganze Mensch berücksichtigt wird. Nur so kann Betroffenheit und Bewusstsein erzeugt werden, welches die Voraussetzung für authentisches Verhalten und zielgerichtetes Handeln ist. Inhaltlich erfordert ganzheitliches Lernen ein Herangehen aus verschiedenen Perspektiven, welche unterschiedliche Aspekte beleuchten. Aber auch methodisch soll auf mehreren Ebenen gelernt werden: auf „der rationalen, emotionalen sowie der Bewusstseins- und Handlungsebene“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 24). Insbesondere emotionales Lernen, das Fantasie und

Kreativität fördert, ist anzustreben. Es sollen darüber hinaus alle Sinne angeregt werden, welche beispielsweise anhand der Methoden wie Rollenspiel oder Theater verwirklicht werden können. Des Weiteren ist das Lernklima von Bedeutung (vgl. ebd.).

Abgrenzung des Globalen Lernens vom Traditionellen Lernen

Globales Lernen unterscheidet sich von traditionellem Lernen. Dies macht sich vor allem in der globalen und nicht Regionen zentrierten Weltsicht, der Verknüpfung von lokal und global anstelle des Prinzips vom Nahen zum Fernen sowie der Prozessorientierung anstatt der Produktorientierung bemerkbar. Die weite Welt wird mit dem Lebensraum der Kinder und Jugendlichen in Verbindung gebracht und nicht unabhängig vom persönlichen Erfahrungsbereich der Zielgruppe gesehen. Denken wird in Systemen und Zusammenhängen gefördert und nicht wie im traditionellen Lernen durch Wissensvermittlung in Fächern und Teilbereichen. Den Lernenden wird es ermöglicht aktive, statt passive Rollen einzunehmen und eigene Erfahrungen werden zugelassen und gefördert, während diese beim Globalen Lernen eher in den Hintergrund treten, um Eigenschaften wie Fantasie, Kreativität und Emotionen Vorschub zu leisten. Die Konkurrenz und der Wettstreit, der häufig im traditionellen Lernen zu finden ist, sollen durch Zusammenarbeit und Solidarität des Globalen Lernens überwunden werden (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 24).

2.7.1.5 Anmerkungen zum Konzept des Forums ‚Schule für eine Welt‘

Es wird davon abgesehen, an dieser Stelle ausführlich Kritik an dem Konzept des Forums ‚Schule für eine Welt‘ zu nehmen. Es sollen lediglich einige wenige Punkte herausgegriffen werden, die im Kontext dieser Arbeit von Bedeutung sind und das weitere Vorgehen erläutern.

Zentral ist, dass es zur Darstellung des Konzepts des Schweizer Forums lediglich das Hauptwerk *Globales Lernen. Anstösse für die Bildung in einer vernetzten Welt*. als Bezugsquelle gibt. Dies erklärt zum einen die Einfalt an Literaturquellen bei der Darstellung des Konzepts und zum anderen die entstandenen Schwierigkeiten bei der Darstellung einzelner Punkte. Das Konzept wird in vielen Bereichen lediglich stichpunktartig, mit nur wenig Hintergrundinformation beschrieben und ermöglicht so zum Teil einen großen Interpretationsspielraum.

Darüber hinaus fällt ein inhaltlicher Widerspruch auf. Das Forum beschreibt, dass die einzelnen Leitideen nicht aufeinander aufbauen (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 20). Im Zusammenhang mit der Beschreibung des methodisch-didaktischen Grundsatzes

Denken in Zusammenhängen wird die Einsicht, dass die Welt eine Einheit ist als Grundlage des Unterrichts beschrieben (vgl. ebd. S. 23). Die Wahrnehmung der menschlichen Einheit wird jedoch in der ersten Leitidee ‚Bildungshorizont erweitern‘ als Element beschrieben. Demzufolge müsste die erste Leitidee vor allen anderen kommen, da sie Basis des Unterrichts ist. Des Weiteren kann kritisiert werden, dass praktische Konkretisierungen, zum Beispiel hinsichtlich Gestaltung des Lehrplans, bisher noch nicht umgesetzt wurden (vgl. Hallitzky 2005, S. 93). Scheunpflug und Schröck kritisieren die „mangelnde Trennschärfe des Konzepts“ (ebd.).

Dennoch diene der Entwurf des Schweizer Forums vielen weiteren Konzepten als Vorlage. Unter anderem haben Scheunpflug und Schröck sowie Bühler (vgl. Bühler 1996, S.192ff und Scheunpflug/ Schröck 2000b, S. 14) sich auf die Ausführungen der Schweizer bezogen und diese erweitert. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Konzepte der Autoren kurz dargestellt und Ergänzungen zum Konzept des Schweizer Forums vorgenommen.

2.7.2 Scheunpflug/ Schröck: *Globales Lernen. Einführung in die pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung.*

Scheunpflug und Schröck haben in ihrer *Einführung in die pädagogische Konzeption zur Entwicklungsbezogenen Bildung* den Begriff des ‚Didaktischen Würfels‘ geprägt. Dieser Beitrag ist 2000 in Form eines Hefts bei ‚Brot für die Welt‘ erschienen.

Mittels des Konzepts kann insbesondere der Aspekt der Themenwahl dargestellt werden. Bevor das Didaktische Konzept jedoch näher beschrieben wird, werden zentrale Grundlagen des Konzepts vorgestellt. Am Ende der Ausführungen wird auf allgemeine Hinweise zur methodisch-didaktischen Umsetzung eingegangen.

2.7.2.1 Grundlagen des Konzepts

An dieser Stelle sollen in Kürze die wichtigsten Grundlagen dargestellt werden, auch wenn diese bereits an anderen Stellen zur Erwähnung kamen. Bedeutend für ein Verständnis des Konzepts ist, dass Globalisierung als „Komplexitätssteigerung in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen, mit unterschiedlicher Intensität und unterschiedlichen Auswirkungen“ (Scheunpflug/ Schröck 2002b, S. 8) verstanden wird und sowohl in sachlicher, als auch in sozialer und zeitlicher Dimension spürbar ist (vgl. ebd. S. 6). Außerdem ist für Scheunpflug und Schröck von Wichtigkeit, „den Umgang mit Unsicherheit,

mit ‚Nichtwissen‘ und ‚Nichtkönnen‘ und die Fähigkeit, unter diesen Bedingungen sinnvolle Entscheidungen treffen zu können“ (Trisch 2005, S. 78) zu erwerben. Dies wird als Schlüsselqualifikation Globalen Lernens beschrieben.

Ziele des Ansatzes sind folglich das Erlernen des Umgangs mit Komplexität, die Unterstützung der Suche nach Orientierung sowie die Entwicklung einer Vision einer ‚human gestalteten Gesellschaft‘“ (Trisch 2005, S. 128).

2.7.2.2 Themen und die didaktische Minimalperspektive

„Themen Globalen Lernens sind die Themen, die sich mit Überlebensproblemen von Menschen befassen – und diese werden je nach Zeit und Kulturkontext unterschiedlich sein.“ (Scheunpflug/ Schröck 2000b, S. 16)

Die hier angeführte Aussage von Scheunpflug und Schröck zeigt, dass es keinen Sinn macht, Globalem Lernen einen festumrissenen Themenkanon zugrunde zu legen, da dieser vom zeitlichen und kulturellen Kontext abhängig ist. Es kann anhand diverser gesellschaftlicher Themen über die vernetzte und globalisierte Weltgesellschaft gelernt werden (vgl. Scheunpflug/ Schröck 2000b, S. 15f). Es muss lediglich ein sachlicher Bezug zu Themen der ‚Einen Welt‘ hergestellt sein. Alle Themen obliegen somit der großen Perspektive der globalen Gerechtigkeit und orientieren sich an den Problembereichen der Weltgesellschaft. Sie lassen sich nach den Aspekten Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden kategorisieren. Die Themenauswahl folgt also dem Leitbild, das dazu verpflichtet, „unsere Welt gerecht, zukunftsfähig und ökologisch zu gestalten und orientiert sich deshalb an gesellschaftlichen Herausforderungen und Problemlösungen“ (ebd. S. 16).

Jedes ausgewählte Thema kann hinsichtlich seiner globalen, nationalen, regionalen und lokalen Dimension bearbeitet werden. Je nach Art der räumlichen Dimension ergeben sich unterschiedliche soziale und geographische Entfernungen zwischen Lernenden und Thema. Deshalb muss bei der Planung von Unterricht bedacht werden, dass die unterschiedlichen räumlichen Ebenen häufig nicht viele Verbindungen aufweisen und „lokales Handeln nur in den wenigsten Fällen globale Auswirkungen hat“ (ebd.).

Bei der Aufbereitung von Themen soll insbesondere der Umgang mit Nichtwissen bedacht werden. Didaktische Materialien müssen immer mittransportieren, dass es keine Rezepte für die unbekannte Zukunft gibt. Deshalb soll das Bedürfnis, den Schülern konkrete Lösungsansätze an die Hand zu geben, überwunden werden. Denn dadurch besteht die Gefahr, pauschale und eindimensionale Lösungsperspektiven zu offerieren. Das legitime Sicherheitsbedürfnis von Schülern kann dadurch befriedigt werden, dass die Schüler er-

muntert werden, ihren eigenen Verstand zu gebrauchen. Aufgrund der durch den schnellen sozialen Wandel erzeugten Unsicherheit ist es notwendig, dass sie lernen, mit der Erfahrung von Nichtwissen umzugehen.

Dafür benötigen sie Kompetenzen, die sie dazu befähigen, sich in der Weltgesellschaft zu bewegen: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz (vgl. Scheunpflug/ Schröck 2000b, S.18). Unter *Fachkompetenz* werden klassische Kompetenzen des Wissens, des Verstehens und des Urteilens subsumiert. Diese Kompetenz wird häufig in der Auseinandersetzung mit Themen vermittelt, indem Fakten, Begriffe, Phänomene oder Zusammenhänge kennen gelernt und beurteilt werden. Unter *Methodenkompetenz* ist das Beherrschen von Fähigkeiten wie Nachschlagen, Gestalten, Strukturieren oder selbstständiges Bearbeiten von komplexen Themen zu verstehen. Der Begriff der *Sozialen Kompetenz* umfasst im Interkulturellen Kontext Fähigkeiten wie Kooperieren, Diskutieren oder Präsentieren. Des Weiteren wird das Einüben eines differenzierten und sensiblen Umgangs mit Sprache und Sprachfähigkeiten mit dem Begriff verbunden. Scheunpflug und Schröck (vgl. ebd.) fordern darüber hinaus die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz, einer Fragehaltung, Umgang mit Nichtverstehen, Offenheit zu Nachfragen und Sensibilität für unterschiedliche Körpersprachen. Diese sind notwendig, um sich in einer globalisierten Weltgesellschaft bewegen zu können und um Konflikte zu vermeiden. Die *Personale Kompetenz* zeigt sich darin, Widersprüche und Unsicherheiten auszuhalten. Dafür sind Selbstvertrauen, das Üben von Toleranz, Identifikation und Engagement oder Empathie-Fähigkeiten nötig.

Das Modell, in dem die gesamten genannten Aspekte von Scheunpflug und Schröck eingearbeitet sind, stellt der ‚Didaktische Würfel‘ dar (vgl. Abb. 1). Dieser „beinhaltet drei Parameter: die Themen der ‚Weltgesellschaft‘, die räumlichen Dimensionen sowie die Kompetenzen, die zur Bewältigung verhelfen bzw. beitragen sollen“ (Trisch 2005, S. 80).

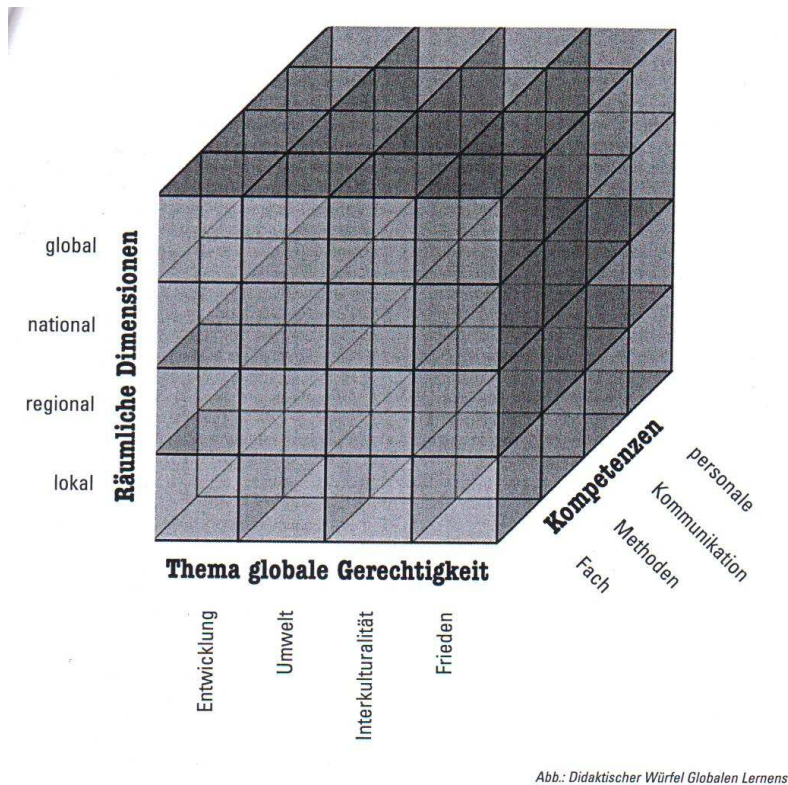


Abbildung 1: Didaktischer Würfel

2.7.2.3 Methodisch-didaktische Umsetzung

Für die Autoren stellt Globales Lernen kein neues Unterrichtsfach, sondern - wie auch beim Forum ‚Schule für eine Welt‘ erwähnt - ein Unterrichtsprinzip dar. Sie schlagen eine dreistufige Gliederung des Unterrichts in Sensibilisierungs-, Erarbeitungs- und Problematisierungsphase vor (vgl. Trisch 2005, S. 82). Den einzelnen Phasen werden vielfältige Methodenvorschläge zugeordnet (vgl. Scheunpflug/ Schröck 2000b, S. 19ff). Dabei wird betont, dass es keine spezifischen Methoden Globalen Lernens gibt, nur Methoden, die sich *eignen*. Eine detaillierte Ausführung der Methoden lässt sich auf den Seiten 19 bis 29 finden (vgl. ebd.). kann in diesem Rahmen leider nicht erfolgen. Als zentrales Moment der Methodenvorschläge kann die Förderung der Eigenaktivität angesehen werden. Die wesentliche Funktion des Lehrers wird in der Bereitstellung eines Lernarrangements gesehen.

Der Unterricht wird allgemein als eine „didaktische Spirale“ (Scheunpflug/ Schröck 2000b, S. 8) verstanden, der einer teilweise wiederholenden und bewusst aufeinander aufgebauten Struktur der Inhalte und Lernziele folgt.

2.7.3 Bühler: *Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen“.*

Im Folgenden sollen die Grundlagen des Konzepts von Bühler sowie seine zentralen Überlegungen in Form von den von ihm beschriebenen vier Dimensionen Globalen Lernens dargestellt werden. Im Anschluss erfolgt eine kurze Darstellung seiner Überlegungen zu einer methodisch-didaktischen Umsetzung.

2.7.3.1 Grundlagen des Konzepts

Bühler verbindet Globales Lernen mit einer *Utopie*:

Das *Menschenbild*, das Bühler mit Globalem Lernen verbindet, „begreift den Menschen weder als gut noch als böse, sondern fähig zu beidem und offen für beides“ (vgl. Bühler 1996, S. 173). Auf das Gute wird jedoch gehofft. Der Mensch wird als wichtiger Teil seiner Mitwelt gesehen. Als *Ziel* definiert Bühler „ein gutes Leben für alle“ (ebd.) und nicht Klarheit und Eindeutigkeit. Einheit und Vielfalt sind nicht als Antinomien zu verstehen, sondern als notwendige Ergänzungen.

2.7.3.2 Vier Dimensionen Globalen Lernens

Bühler geht von *vier Dimensionen* Globalen Lernens aus. Diese sind notwendig, um eine 'globale Weltsicht' zu erlangen (vgl. Bühler 1996, S. 196). Die vier Dimensionen lauten:

- globale Verantwortung
- globaler Erkenntnismodus
- Fähigkeiten für Globalität
- globaler Lernmodus

Im Kontext *globale Verantwortung* begreift Bühler den Globus als Ganzen, der allen Menschen offen steht und für den alle Menschen gleichermaßen Sorge tragen müssen. Globaler Verantwortung können folgende Aspekte des Bereichs ‚Eine Welt‘ zugeordnet werden: Frieden, soziale Gerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit. Mit *globalem Erkenntnismodus* bezieht Bühler sich auf die Forderung, ‚exklusives Denken‘ mit ‚inklusivem Denken‘⁹, im Sinne von differenziertem Verstehen zu ergänzen. Dabei sollen die Spannungsverhältnisse zwischen Individuum und Gesellschaft, die Bühler als fünf Inklusionen beschreibt (vgl. Bühler 1996, S. 152ff), berücksichtigt werden. *Fähigkeiten zur Globalität* umfassen im Sinne Bühlers Abstraktionsfähigkeit, (selbst-)kritische Wahrnehmung von Prozessen und

⁹ Diese beiden Begriffe werden unter 2.8.2 ‚Umgang mit Komplexität‘ näher erläutert.

die dabei notwendige Selbst- und Mitbestimmung sowie Parteilichkeit „im Namen von mehr Gerechtigkeit, Frieden und Zukunftsfähigkeit“ (Bühler 1996, S. 197). Ganzheitliches und holistisches Lernen sind dem *globalen Lernmodus* immanent. Eine einseitige Überbetonung von kognitivem Lernen soll zugunsten von sozialem und emotionalem Lernen vermieden werden. Offenes, partizipatives, ideologiekritisches und vernetzendes Lernen stehen im Vordergrund. Die Faszination von anderen Kulturen kann als Ausgangspunkt damit einhergehen, dabei sollte jedoch darauf geachtet werden, der Gefahr des exotischen Voyeurismus zu entgehen. Diese vier genannten Dimensionen Globalen Lernens sind für Bühler interdependent und sollten für den Lernenden immer ersichtlich bleiben (vgl. Bühler 1996, S. 196f).

2.7.3.3 Methodisch-didaktische Umsetzung

Hinsichtlich der Methodik (vgl. Bühler 1996, S. 174) verweigert Bühler eine Angabe totaler Konzepte. Methodik ist in seinem Verständnis geprägt von Offenheit, Kreativität und kleinschrittigen und behutsamen Vorgehen. Patentlösungen werden skeptisch betrachtet. Des Weiteren lehnt Bühler Lernziellisten und -hierarchisierungen ab. Methodisch favorisiert er ganzheitliche Ansätze, ein Lernen mit allen Sinnen und eine Verknüpfung von Verstehen und Handeln. Bevorzugte Unterrichtsform Bühlers ist der Projektunterricht. Er betont die Bedeutung des Erlernens sowohl abstrakter als auch wissenschaftlicher Modelle (vgl. Trisch 2005, S. 76). Didaktisch betont Bühler die Frage nach dem richtigen Mischverhältnis von Vertrautem und Fremdem, Bekanntem und Neuem, Eindeutigem und Widersprüchlichem sowie Einfachem und Komplexem (vgl. Bühler 1996, S. 199ff).

2.8 Zentrale Merkmale Globalen Lernens

Dieser Abschnitt soll ein tieferes Verständnis der zentralen Aspekte Globalen Lernens ermöglichen. Zum Teil wurden die Aspekte in der Darstellung der didaktischen Konzepte bereits berührt, konnten aber durch die starke Verknüpfung der Ausführungen an den jeweiligen Autor nicht weiter gefasst werden. Da es sich um zentrale Merkmale des Globalen Lernens handelt, erscheint es wichtig, diese um den Blickwinkel anderer Autoren zu ergänzen.

Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen das Prinzip der Ganzheitlichkeit, der Umgang mit Komplexität sowie die Beschreibung notwendiger Fähigkeiten und Fertigkeiten im globalen Zeitalter. Außerdem sollen Prinzipien, Regeln und Stellung von Globalem Lernen im

Unterricht dargestellt sowie Hinweise zum Umgang mit Medien und Materialien gegeben werden. Zu guter Letzt werden sich daraus ergebende Konsequenzen für die Lehrerrolle thematisiert.

2.8.1 Globales Lernen als ‚Ganzheitliches Lernen‘

Globales Lernen hat einen hohen Anspruch bezüglich des Lernens. Die bloße Reproduktion von Wissen oder die Entdeckung weltweiter Globalität sind nicht ausreichend (vgl. Bühler 1996, S. 197). Ein tieferes Verständnis für die Bereiche der *eigenen Welt* als Teil der ‚Einen Welt‘ ist dabei anzustreben.

Lernen wird dann ganzheitlich, „wenn es als produktiver Akt der Menschen in sein Recht eingesetzt wird“ (Bühler 1996, S. 198). Die Wurzeln des ganzheitlichen Lernens, die bis zu Pestalozzi zurückreichen, sind lerntheoretisch sehr gut fundiert. In diesem Zusammenhang sind beispielsweise die Lernmodelle von Vester von Bedeutung (vgl. Bühler 1996, S. 197f).¹⁰

Im Sinne des systemischen Denkens (vgl. Forghani 2001, S. 28ff) geht es beim ganzheitlichen Lernen um ein Ergänzen, und nicht um ein Ersetzen des bisherigen linearen Denkens durch ein *Denken in vernetzten Zusammenhängen*. Dies bedeutet beispielsweise, dass Auswirkungen von Handeln nicht nur linear, sondern in möglichst vielen vernetzten Bereichen berücksichtigt werden sollen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass nicht die Existenz vieler Merkmale, sondern ihre Vernetztheit die Komplexität ausmachen. Zur Bewältigung globaler Herausforderungen muss das Denken in Systemen, also in vernetzten Zusammenhängen, gelernt werden, was ebenso die *Weitsicht* beinhaltet, dass Ereignisse nicht nur unmittelbare Folgen, sondern auch Fernwirkungen haben (vgl. Dörner, zit. n. Forghani 2001, S. 40f).

Abschließend lassen sich aus dem systemischen Denken verschiedene Schlussfolgerungen für Erziehungsrichtlinien ableiten (vgl. Forghani 2001, S. 45f).

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass der *Umgang mit komplexen Problemen lehr- und lernbar* ist. Dabei müssen wissenschaftliche Kenntnisse der Lernbiologie berücksichtigt werden, um die *Einheit von Körper, Geist und Intellekt* zu wahren. Der Unterricht soll multidisziplinär und fächerübergreifend sowie im engen Bezug zur natürlichen und sozialen Umwelt gestaltet sein, um so Interdependenzen von Wissens- und Lebensbereichen sichtbar zu machen. Darüber hinaus sind *grundlegende Kenntnisse* über Komplexität, Dynamik, kausale Beziehungen, Umgang mit Zielen, Umgang mit Zeit sowie Pro-

¹⁰ Auf eine detaillierte Ausführung dieser muss aber in diesem Zusammenhang verzichtet werden. Stattdessen wird das ganzheitliche Lernen mittels der Systemtheorie näher erörtert, welche auf komplexe Zusammenhänge angewendet werden kann.

blemen, die beim Planen von Handlungen und Maßnahmen auftreten können, einzuüben. Diese sollen helfen, den Anforderungen eines effektiven Umgangs mit vernetzten und dynamischen Handlungssituationen gerecht zu werden.

Wie bereits ersichtlich wurde, ist das ganzheitliche Lernen eng mit dem Umgang mit Komplexität verbunden. Dieser stellt das zentrale Problem bei der Umsetzung von globalem Lernen dar. Aus diesem Grund soll hier der Versuch unternommen werden, den Umgang mit Komplexität unter Berücksichtigung verschiedener Autoren zu thematisieren und mögliche Strategien vorzustellen.

2.8.2 Umgang mit Komplexität

Zur Beschreibung des Umgangs mit Komplexität wird hier nochmals auf die Autoren Bühler und Scheunpflug und Schröck zurückgegriffen, da sich jene sehr intensiv mit dem Problem der Pädagogik befassen und interessante Hinweise für eine Bewältigung dieser Schwierigkeit liefern.

Voran soll eine Definition von Komplexität von Dörner gestellt werden:

Die Existenz von vielen, voneinander abhängigen Merkmalen in einem Ausschnitt der Realität wollen wir als ‚Komplexität‘ bezeichnen. Die Komplexität eines Realitätsausschnittes ist also umso höher, je mehr Merkmale vorhanden sind und je mehr diese voneinander abhängig sind. Der Grad der Komplexität ergibt sich also aus dem Ausmaß, in dem verschiedene Aspekte eines Realitätsausschnittes und ihre Verbindungen beachtet werden müssen, um eine Situation in dem jeweiligen Realitätsausschnitt zu erfassen und Handlungen zu planen. ... Nicht die Existenz vieler Merkmale allein macht die Komplexität aus. Sind die Variablen eines Systems unverknüpft und können sie sich wechselseitig nicht beeinflussen, so ist die Situation nicht komplex (Dörner, zit. n. Bühler 1996, S. 105f).

Umgang mit Komplexität bei Bühler

Für einen Umgang mit Komplexität ist der Zusammenhang von Verstehen und Handeln wichtig (vgl. Bühler 1996, S. 184). Bühler versteht *Verstehen und Handeln* nicht als eindimensionales Ursache-Wirkungs-Prinzip. In diesem Zusammenhang müssen die Begriffe ‚inklusive und exklusives Denken‘ noch einmal aufgegriffen werden. Es bietet sich an, diese an dem zentralen Gedanken ‚*global denken, lokal handeln*‘ zu erläutern.

‚Global denken‘ ist nach Bühler nur mit dem „Wissen um die Ursachen weltweiter Ausbeutungsverhältnisse“ (Bühler 1996, S. 46) möglich. Hinzu kommt die Fähigkeit, die Welt als System zu erfassen. Dafür wird ‚inklusive Denken‘ beziehungsweise - wie in der aktuellen Pädagogik benannt - vernetztes Denken benötigt (vgl. ebd. S. 39). ‚Inklusive Denken‘ geht mit Verstehen einher und ist notwendig, um die Welt als System begreifen

(vgl. ebd. S. 26) und in komplexen oder angstbesetzten Handlungssituationen alternative Lösungswege finden zu können (vgl. ebd. S. 30). Demnach spielt es bei der Bewältigung von Komplexität eine zentrale Rolle. ‚Exklusives Denken‘ liegt dem Handeln zugrunde und kann in diesem Zusammenhang auf ‚lokal handeln‘ bezogen werden. ‚Exklusives Denken‘ kommt eher in einfachen, geordneten Situationen zutrugen.¹¹

Bühler geht davon aus, dass allzu große Komplexität für Handeln hinderlich sein kann (vgl. ebd. S. 185). Nach Bühler ist Handeln nur dann möglich, wenn „vorher für den potentiell Handelnden eine akzeptable Komplexitätsreduktion absehbar“ (ebd. S. 186) wird. Bühler (vgl. Bühler 1996, S. 108) stellt sich weiterführend die Frage, wie mit Komplexität umgegangen werden soll, ohne allein nur reduktionistisch vorzugehen, denn didaktische Reduktion birgt nach Bühler die Gefahr, dass „die individuellen Aspekte von Lernprozessen überbetont und deren gesellschaftliche Rahmenbedingungen dabei aus dem Auge“ (Bühler 1996, S. 157) verloren werden.

Diesbezüglich spricht er sich dafür aus, Komplexes durch tiefergreifende Erfahrungen zugänglich zu machen. Wissen und reflektierter Umgang mit Erfahrung sowie eine gute Formulierung von Zielvorstellungen können darüber hinaus zu einem gelungenen Umgang beitragen. Außerdem wird die Bedeutung der Fähigkeit, Ambivalenz über eine längere Zeit hinweg zu ertragen, dazu gezählt. Folgt man dem Zitat von Dörner „Unübersichtlichkeit schafft Unbestimmtheit, Unbestimmtheit schafft Angst“ (Dörner, zit. n. Bühler 1996, S. 109), hat Übersichtlichkeit im Umgang mit Komplexität ebenso einen Stellenwert.

Der Umgang mit Komplexität kann am Beispiel einer Annäherung an die komplexe Weltgesellschaft und den Perspektivenwechsels deutlich gemacht werden:

Laut Bühler ist ein Weltbild - ebenso wie ein Vorurteil - ein Konstrukt, das die Wirklichkeit in sehr ökonomischer Art und Weise in ihrer Komplexität reduziert (vgl. Bühler 1996, S. 117). Dabei versteht er unter Weltbild die Synthese von Mesokosmos (der individuellen Nische jedes Einzelnen) und Weltsicht (dem gesellschaftlichen Pendant), was durch Ideologisierung beim politischen Kampf um ökonomische und kulturelle Hegemonie gekennzeichnet ist. Das Weltbild wird ständig von jedem Individuum konstruiert und die Wirklichkeit so in ihrer Komplexität reduziert (vgl. Bühler 1996, S. 114f).

Um einen Perspektivenwechsel vollziehen zu können, muss das Konstrukt des eigenen Weltbilds und das eines anderen verstanden werden, das heißt sowohl der Mesokosmos, der beispielsweise individuelle Erfahrungen und Einflüsse einschließt, als auch die Weltsicht. Die Pädagogik sollte dazu anregen, das eigene Weltbild, immer wieder kritisch zu

¹¹ Globales Lernen braucht nach Bühler sowohl inklusives als auch exklusives Denken (vgl. ebd. S. 40). In der Praxis kann von einer Verknüpfung der beiden Bereiche gesprochen werden (vgl. Trisch 2005, S. 69).

hinterfragen und ein Bewusstsein für die Komplexität hervorrufen. Dies ist in diesem Zusammenhang insbesondere deshalb wichtig, weil das Weltbild oftmals Träger von Stereotypen frühkindlicher Sozialisation oder Sehnsüchten sein kann (vgl. ebd. S. 119ff).

Umgang mit Komplexität bei Scheunpflug und Schröck

Scheunpflug geht davon aus, dass die sinnlich genetische Ausstattung des Menschen vor allem auf die Wahrnehmung und Lösung von Problemen im Nahbereich ausgerichtet und damit für das heutige Leben dysfunktional geworden ist (vgl. Scheunpflug 1996, S. 12). Die Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit Komplexität ergeben, sind folglich evolutionär begründbar. Das menschliche Gehirn kann aber die Defizite sinnlicher Wahrnehmung durch kognitive Abstraktionsleistungen ausgleichen. Besonders eignen sich Abstraktionsleistungen, die mit der Fähigkeit zum Denken und zur Selbstreflexion einhergehen und nicht allein auf Wissensbestand abzielen. Unanschaulichkeit können Menschen durch Sprache und abstraktes Denken kompensieren:

Nur durch Sprache und abstraktes Denken, durch Wissenschaft und Technik, wird ein Ausstieg aus unserem Mesokosmos und damit der Umgang mit Komplexität – wie der Weltgesellschaft – möglich. Sinnlich erfahrbar ist Komplexität höchstens noch in negativen Ergebnissen gutgemeinten Handelns – dies kennen wir aus vielen fehlgeschlagenen Entwicklungsprojekten selber genug (Scheunpflug 1996, S. 11).

In dem Artikel von Scheunpflug und Schröck sind als mögliche Reaktionen auf die zunehmende Komplexität und die Entwicklung von Globalisierung die *Komplexitätsreduktion* und die *Erhöhung der Eigenkomplexität* beschrieben.

Letztere ergibt sich aus der Lernfähigkeit des Menschen (vgl. Scheunpflug/ Schröck 2002, S. 79). Dies bedeutet, dass die Entwicklung zur Weltgesellschaft und zur Globalisierung *kennen* gelernt und ein Umgang mit dieser *erlernt* werden sollen. Außerdem sollte ein Umgang mit den damit einhergehenden Auswirkungen gelernt werden. Die Reduzierung der Außenkomplexität kann „durch den Anschluss an Gruppen im Sinne einer Orientierungshilfe hergestellt werden oder pädagogisch intendiert sein, z.B. in der Schule“ (Trisch 2005, S. 79). Scheunpflug und Schröck sehen sowohl die Reduktion von außen als auch die didaktische Reduktion als „ernstzunehmende Möglichkeiten, um den Umgang mit Komplexität zu erleichtern“ (Scheunpflug/ Schröck 2000b, S. 9). Die Erhöhung der Eigenkomplexität, also das Lernen, stellt aber die von Scheunpflug und Schröck bevorzugte Variante dar (vgl. Trisch 2005, S. 79).

Generell sollen die Lernenden nicht auf spezielle Situationen vorbereitet werden, sondern Fähigkeiten gewinnen, die für viele Lebenssituationen Bedeutung haben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Umgang mit Komplexität als lernbar eingeschätzt wird.

2.8.3 Notwendige Kompetenzen und Fähigkeiten im globalen Zeitalter

Bereits beim Schweizer Forum werden Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben, die gefördert werden sollen, um Menschen für einen Umgang mit den globalen Herausforderungen zu stärken. Dieser Beitrag soll um weitere Aspekte ergänzt werden, die Neda Forghani in der Beschreibung der Zielkategorie pädagogischen Handelns, nämlich dem Globalem Bewusstsein, aufführt und für eine spätere Auseinandersetzung von Bedeutung ist. Am Rande soll hier der Hinweis gegeben werden, dass Weathersby und Anderson jeweils ebenso einen Katalog über wichtige Kompetenzen und Fähigkeiten angelegt haben, welche aber in diesem Rahmen nicht zwingend dargestellt werden müssen (vgl. Forghani 2001, S. 104ff).

Forghani (vgl. Forghani 2001, S. 120ff) benennt als Zielkategorie pädagogischen Handelns das Globale Bewusstsein. Hauptfunktion des Bewusstseins ist die Steuerung und Reflexion des Verhaltens. Sie schreibt dem Globalen Bewusstsein drei Aufgaben zu:

1. Die Steuerung der Wahrnehmung dahingehend, dass sie globale Aspekte in den Erscheinungen und Ereignissen der Umwelt erkennt und
2. Bedürfnisse und Interessen hinsichtlich unterschiedlicher globaler Notwendigkeiten reflektiert.
3. Damit soll das Handeln auf Handlungsalternativen gerichtet werden, die einer auf Nachhaltigkeit angelegten Zukunft entsprechen. (vgl. ebd.)

Damit eine Erziehung zum Globalen Bewusstsein ihren Aufgaben entsprechen kann, nennt Forghani folgende Voraussetzungen:

Als Grundlage der Verhaltenssteuerung muss eine *globale Wertorientierung* vorhanden sein. Der Zusammenhang zwischen individuellem beziehungsweise kollektivem Handeln und globalen Problemen muss deutlich werden. Der Lernende soll dazu befähigt werden, „eigenes Handeln im Hinblick auf die globale Gesellschaft, die sozialen und ökologischen Folgen und die Auswirkungen für eine zukünftige Entwicklung zu beurteilen“ (Forghani 2001, S. 121). Darüber hinaus sollen Beispiele für alternatives Handeln eingeübt werden. Außerdem muss die *Fähigkeit in vernetzten Systemen zu denken* ausgebildet sein. Die *Raumvorstellung* muss *überregional* sein und die *Zeitorientierung* muss die *nächste Generation einschließen*. Das Wissen um die dringenden Weltprobleme muss durch *Interdisziplinarität* gekennzeichnet sein. Dabei gilt es immer, die Möglichkeit zu schaffen, erlern-

tes Wissen und Denken handelnd anzuwenden. Denn nur durch konkretes Handeln scheint sich die kognitive Struktur des Bewusstseins weiterzuentwickeln (vgl. ebd. S. 122). Außerdem müssen die *aktuellen Weltprobleme sprachlich adäquat erfasst und beschrieben* werden können. Forghani beschreibt, dass im Umgang mit den Zusammenhängen der Weltproblematik eine Abstraktions- und Differenzierungsfähigkeit erforderlich ist, um relevante Sachverhalte sprachlich angemessen zu beschreiben. Sie ist die Basis für Kommunikation, die der Herausbildung des Bewusstseins zugrunde liegt (vgl. ebd. S. 122). Hinter diesen Voraussetzungen zur Bildung von Globaler Bewusstheit steckt - und das räumt Forghani selbst ein (vgl. ebd.) - ein hoher pädagogischer Anspruch, aus dem sich ein umfassender Forderungskatalog hinsichtlich der Didaktik pädagogischen Handelns erstellen ließe. Forghani erklärt aber auch, dass bereits die Veränderung von nur einem Strukturelement des Bewusstseins auch Auswirkungen auf das Handeln haben kann. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sich die „Struktur des Bewusstseins aus den Elementen Denken, Wissen, Raum- und Zeitvorstellung, Sprache sowie Bedürfnis- und Wertorientierung zusammensetzt“ (Forghani 2001, S. 117). Dies lässt sich durch die Wechselwirkungen und Rückkopplungen von Strukturelementen und dem Wechselverhältnis zum Handeln erklären (vgl. ebd. S. 120).

Schon der Einfluss auf einzelne Strukturelemente kann eine Veränderung des Weltbewusstseins bewirken. Die Wirksamkeit erhöht sich durch das gleichzeitige Ansprechen von Werten, Denken, Wissen und Sprache (vgl. ebd. S. 121).

2.8.4 Prinzipien, Regeln und Stellung von Globalem Lernen im Unterricht

Der derzeitige zeitliche, räumliche und gesellschaftliche Kontext ist durch Diversität charakterisiert. Die Lebensbedingungen in dem globalen Zeitalter verlangen nach Entwicklung spezifischer Kompetenzen und machen so Veränderungen für Schule bezüglich ihrer Inhalte und Methoden notwendig.

Im Folgenden sollen Prinzipien und Regeln sowie die Stellung Globalen Lernens thematisiert werden.

Prinzipien und Regeln

Prinzipien für jeden guten Unterricht gelten nach Bühler (vgl. Bühler 1996, S. 259ff) auch für Globales Lernen. Bühler fasst einige Prinzipien zusammen, die er unter der Perspektive des globalen Lernens in der Schule verwirklicht sehen möchte.

Darunter zählt er *Vielfalt ist besser als Einfalt*. Schulen sollen zu einem attraktivem Erfahrungsort für ‚Eine Welt‘ werden und beispielsweise Kinder von Migranten integrieren. Des Weiteren sollen *globale geschichtliche Verknüpfungen* und *Interdependenzen* im Zusammenhang mit Globalem Lernen thematisiert werden. Für die Umsetzung von Globalem Lernen gilt Ghandis Leitspruch *Der Weg ist das Ziel*, denn globales Lernen kennt kein Ende. Außerdem soll deutlich gemacht werden, dass das *Teilen von Ideen, Erfahrungen, Trost und Hoffnung* für das Individuum wertvoll ist. Bühler merkt an, dass Globales Lernen *nicht neutral* sein kann und aus diesem Grund (Gegen-) Reaktionen immer denkbar sind. Ziel Globalen Lernens soll nicht das hervorrufen von Betroffenheit sein. *Handlungsperspektiven* im Sinne der Verantwortungsethik sind von größerer Bedeutung. Der letzte Aspekt, den Bühler nennt, bezieht sich darauf, dass Globales Lernen als *Unterrichtsprinzip* zu sehen ist.

Bühler stellt einige Regeln für Globales Lernen auf (vgl. ebd. S. 260f), welche hier überblicksartig wiedergegeben werden:

- Neugierde vor Routine,
- Spaß vor Vertröstung und Langeweile,
- (außerhalb einer unmittelbar drohenden Gefahr) Verstehen vor Handeln,
- Erfahrung und Können vor Wissen,
- Wissen vor Prüfungswissen,
- vernetzt vor isoliert,
- vieldeutig vor banal,
- behutsam vor schnell und
- sozial vor individuell.

Der Gedanke des Globalen Lernens als Unterrichtsprinzip taucht in verschiedenen Literaturquellen auf und ist von zentraler Bedeutung, um Globales Lernen in der Schule verorten zu können. Aus diesem Grund soll er im nächsten Abschnitt weiterführend erläutert werden.

Globales Lernen als Unterrichtsprinzip

Vielfach wird gefordert, Globales Lernen als Unterrichtsprinzip zu verstehen (beispielsweise bei Scheunpflug/ Schröck 2000b, S. 18, Schreiber 1996, S. 15ff und Bühler 1996, S. 260 und S. 99).

Nach Scheunpflug und Schröck definiert sich das Unterrichtsprinzip über die Themenbereiche, die räumliche Dimension und die angestrebten Kompetenzen. Verdeutlicht wird es durch den „Didaktischen Würfel Globalen Lernens“ von Scheunpflug und Schröck (vgl. 2.7.2.2 ‚Themen und die didaktische Minimalperspektive‘). Die drei dargestellten Parameter müssen aber nicht in jeder Unterrichtseinheit gleichermaßen umgesetzt werden, solange sie in der Summe des Unterrichts zu gleichen Teilen berücksichtigt werden. Dies bedeutet auch, dass nicht anhand eines Themas oder zur gleichen Zeit alle Parameter erfüllt werden können und eine Schwerpunktsetzung sinnvoll und notwendig ist. Ausgewogenheit kann beispielsweise durch eine *fächerübergreifende* Unterrichtseinheit oder durch eine gut durchdachte Anordnung unterschiedlicher Bausteine Globalen Lernens, also in Form von Unterrichtsabschnitten oder einzelnen Arbeitsaufgaben, während des Unterrichts entstehen. Die dreidimensionale Darstellung des Modells betont die Komplexität Globalen Lernens. Es wird deutlich, dass weder ein reines Methodentraining noch ein Projekt zu kulturellen Aspekten des Lebens in einem anderen Land dem Globalen Lernen gerecht wird. Globales Lernen erfordert die Berücksichtigung aller drei Parameter.

Mit unterschiedlichen fachlichen und methodischen Bezügen ist Globales Lernen in allen Fächern einsetzbar. Schreiber betont, dass es für die Auswahl der Felder, in den Globales Lernen als Unterrichtsprinzip eine Rolle spielt, hilfreich ist, Klafkis gesellschaftsrelevante Schlüsselprobleme zu berücksichtigen (vgl. Schreiber 1996, S. 16).

2.8.5 Medien und Materialien

In diversen Beiträgen zu Globalem Lernen lassen sich Hinweise bezüglich Medien und Materialien zu den unterschiedlichsten Themen finden (siehe zum Beispiel: Scheunpflug/ Schröck 2000b, S. 30ff oder Solidarisch leben und lernen e.V. 2002). Diese sind allerdings zumeist für Regelschulen, insbesondere Sekundarstufen, konzipiert.

Ingler beschreibt Bausteine für eine Unterrichtsreihe zum Thema ‚Dritte Welt/Eine Welt‘ und den Umgang mit Materialien (vgl. Ingler 1998, S. 57). Er betont, dass die *Sachanalyse* der wichtigste Baustein für eine Unterrichtsreihe ist. Da es zum Themenfeld ‚Dritte Welt/Eine Welt‘ eine große Fülle an Literatur gibt, muss auf Aktualität und Stimmigkeit der Materialien geachtet werden.

Anschaulichkeit und Authentizität der Materialien sind generell unabdingbar, wenn man Kinder und Jugendliche zu einer tieferen Auseinandersetzung bewegen will. Ingler gibt

eine Übersicht von Stellen an, die eine gute Materialauswahl anbieten (vgl. Ingler 1998, S. 58).

Zur Evaluation von Unterrichtsmaterialien hat das Schweizer Forum ‚Schule für eine Welt‘ Kriterien erarbeitet, die sowohl thematisch, gestalterisch als auch didaktisch einen Orientierungsrahmen bieten (vgl. Bühler 1996, S. 243ff und Forum ‚Schule für eine Welt 1996‘, S. 31f).

2.8.6 Konsequenzen für die Lehrerrolle

Nicht nur die Organisation von Schule und ihren Inhalten ist bei Einbeziehung von Globalem Lernen in das Schulsystem betroffen. Es ergeben sich auch Konsequenzen für die Lehrerrolle hinsichtlich inhaltlicher und didaktisch-methodischer Gestaltung von Unterricht. Bei der Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule ist neben der Vermittlung von Fachwissen eine fächerübergreifende Kooperation und Kommunikation sowie erzieherische, sozialpädagogische und systemische Kompetenz von Bedeutung (vgl. Führung 2003, S. 12). Führung zählt darunter beispielsweise die Fähigkeit, Fehler zuzugeben, Vertrauen der Schüler zu wecken, unterschiedliche Standpunkte zu klären und zwischen diesen zu vermitteln oder Organisationsstrukturen wahrzunehmen und zu verändern (vgl. ebd.). Daraus ergeben sich veränderte Anforderungen an die Lehrer-Aus- und Weiterbildung. Empfehlungen von *Team Visit*, einer internationalen Expertengruppe für Bildung, zufolge soll Globales Lernen „fester Bestandteil der Aus- und Fortbildung von Lehrenden, von Erzieherinnen und Erziehern in allen Bildungsbereichen“ (VENRO 2000, S. 14) sein. Um die Chance einer Neuerung von Schulen zu nutzen, ist dies ein wesentlicher Ansatzpunkt. Außerdem werden neue Formen der Prozessbegleitung und Unterstützung von Lehrkräften in ihren verschiedenen Rollen benötigt. Dies könnte beispielsweise durch Supervisions- und Fortbildungsangebote kompensiert werden (vgl. Führung 2003, S. 13). Leider muss bisher festgestellt werden, dass es Ausbildung für Lehrkräfte im Bereich des Globalen nur in geringem Maße gibt und das allgemeine Bildungssystem Globales Lernen bislang nicht anerkannt und gefördert wird (vgl. VENRO 2000, S. 10).

2.9 Zielgruppen und Adressaten des Globalen Lernens

Man kann von einer großen Bandbreite der Zielgruppe im Bereich des Globalen Lernens ausgehen. Zentraler Bezugspunkt ist jedoch die Schule. Aber auch darüber hinaus gibt es Zielgruppen, die genannt werden sollen.

Die Klientel außerschulischer Zielgruppen ist sehr vielfältig. Sie reicht von Kinder- und Jugendgruppen (beispielsweise kirchlicher Art), Erwachsenenbildung hin zu Multiplikatoren in pädagogischen Praxisfeldern (vgl. Trisch 2005, S. 93). Der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) sieht sowohl Schulen, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen, Gewerkschaften, Umweltverbände, Kommunen, Medien als auch Ehrenamtliche oder lokale Arbeitskreise, Initiativen, Gemeindegruppen und Weltläden als Zielgruppen Globalen Lernens (vgl. ebd. 93ff). Martin Geisz sieht im Internet ein Medium, viele Adressaten zu erreichen (vgl. Trisch 2002, S. 92). Auch wenn der Schulbereich als zentraler Bezugspunkt von Globalem Lernen verstanden wird, sind im Bereich der Schule Eingrenzungen vorzunehmen. Denn bisher vorliegende Konzepte beziehen sich vorwiegend auf Regelschulen – sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene (vgl. Trisch 2002, S. 91ff). Bisher lassen sich keine Materialien respektive Literaturquellen zu Umsetzungshinweisen finden, die sich an dem Schülerklientel von Sonder- und Förderschulen orientieren.

Globales Lernen ist universal

Allgemeiner betrachtet ist das Konzept des Globalen Lernens für die gesamte Welt ausgelegt. Bühler betont die Notwendigkeit von Globalem Lernen im Süden und im Norden (vgl. Bühler 1996, S. 216f). Dies soll den einseitigen Bildern, die durch die Massenmedien vermittelt werden, entgegenwirken und realistische Weltbilder zugänglich machen. Bühler ist sich aber bewusst, dass Globales Lernen im Süden erst dann gleich gewichtet wird, „wenn der Nachholbedarf an ökonomischer Entwicklung so weit befriedigt wurde, dass die weltweiten Unterschiede nicht mehr als Resultat nach-kolonialer Ausbeutungsverhältnisse verstanden werden“ (Bühler 1996, S. 217).

Die Ausführungen haben gezeigt, was Globales Lernen ist und welche allgemeinen Ideen zur Umsetzung bereits existieren. Um zu erfahren, wie globales Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung umzusetzen ist, muss nun die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ins nähere Blickfeld gerückt werden.

3. Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Der Themenbereich ‚Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ umfasst ein breites Spektrum. Aus diesem Grund müssen hier sinnvolle Eingrenzungen vorgenommen werden, die zur Beantwortung der zentralen Frage und der Begründung der Annahme dieser Arbeit beitragen.

Es erscheint wichtig,

- eine Definition ‚Geistiger Behinderung‘,
- den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulart,
- die zentralen Elemente der Geistigbehindertenpädagogik,
- die Schulart und das Schülerklientel,
- den Lehrplan der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und
- vor allem die Didaktik der Schulform¹²

darzustellen.

Die genannten Aspekte sollen in ihren wesentlichen Aussagen erläutert werden. Eine Diskussion jener ist in diesem Kontext leider nicht zu leisten. Bietet es sich an, werden bereits Bezüge zum Globalen Lernen hergestellt. Die zentralen Gesichtspunkte werden jedoch in Punkt 4 thematisiert.

¹² Die aufgeführten Elemente dienen als Grundlage für die später folgende Konzeptuierung des praktischen Projekts. Dies begründet die insgesamt ausführliche Darstellung der Aspekte.

3.1 Definition ‚Geistige Behinderung‘

Der Begriff ‚Geistige Behinderung‘ wurde im Jahr 1958 durch die Gründung der Elterninitiative ‚Lebenshilfe für geistige Behinderte‘ eingeführt (vgl. Speck 2005, S. 43 und Theunissen 2000, S. 13). Heute wird der Terminus vielfältig verwendet und kategorisiert (vgl. beispielsweise Theunissen 2000, S. 15ff). Im Folgenden werden Definitionen der Autoren Speck, Bach und Pfeffer dargestellt, die unterschiedliche Aspekte ‚Geistiger Behinderung‘ betonen und in Bezug auf Globales Lernen von Interesse sind.

Die Lebensentfaltung des Menschen mit einer geistigen Behinderung ist bei aller Abweichung von der ‚Normalentwicklung‘ eine spezifisch menschliche. Sie verläuft zwar im Vergleich mit der Entwicklung der überwiegenden Mehrzahl der Menschen langsamer und unregelmäßig und weist eingeschränkte Möglichkeiten auf; sie läßt aber auch zentrale Gemeinsamkeiten erkennen: Die anthropologisch konstitutive Armut an Instinkten im Vergleich zum Tier, die offene Erhaltungsstruktur, d.h. die geringe Abhängigkeit von genetisch vorgeformten Verhaltensmustern anstelle einer größeren Beeinflussbarkeit durch die Umwelt. Für das behinderte, wie für das nichtbehinderte Kind gilt, dass die meisten entwicklungspsychologischen Veränderungen auf Lernvorgängen beruhen. Hierin liegt die Chance der Erziehung. (Speck 1997, S. 101)

Die Definition von Speck betont, dass die Lebensentfaltung von Menschen mit geistiger Behinderung zentrale Gemeinsamkeiten mit der nichtbehinderten Menschen aufweist. Demnach kann ‚Geistige Behinderung‘ „als normale (übliche) Variante menschlicher Daseinsformen“ (Speck 1997, S. 60) angesehen werden. Ein weiterer zentraler Aspekt des Verständnisses von Speck ist die Betonung, dass Lernvorgänge entwicklungspsychologische Veränderungen bedingen. Dementsprechend kann auch *Globales Lernen* die Chance zugerechnet werden, Veränderungen bei Menschen mit geistiger Behinderung hervorzurufen.

Die pädagogische Orientierung ist nach Speck durch zwei Elemente bestimmt. Zum einen durch die speziellen Erziehungsbedürfnisse von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und zum anderen durch spezielle Erfordernisse der pädagogischen Aufgabe, trotz des komplexen Phänomen der ‚Geistigen Behinderung‘ Erziehung und Bildung zu ermöglichen. Daraus ergibt sich die Aufgabe, „Lernmöglichkeiten der Kindes auszuloten und durch eine entsprechende Gestaltung seiner Lernwelt sein Lernen zu fördern“ (Speck 2005, S. 67). Die individuell verschiedenen Lernbedingungen sind jeweils in Beziehung zu möglichen und individuell adäquaten Erziehungs- und Bildungszielen und Methoden zu setzen.

Bach spricht bei der Definition ‚Geistiger Behinderung‘ das Lernverhalten an:

Als geistigbehindert gelten Personen insofern und solange, als ihr Lernverhalten nicht nur vorübergehend wesentlich hinter der am Lebensalter orientierten Erwartung liegt und durch ein Vorherrschen des anschauend-vollziehenden Aufnehmens, Verarbeitens und Speicherns von Lerninhalten und eine Konzentration ihrer Lerninteressen auf direkter Bedürfnisbefriedigung Dienendes gekennzeichnet ist. (Bach 1979, S. 3)

Es wird die anschauend-vollziehende Zugangs- und Verarbeitungsweise der Umwelt betont. Diese Methode des Lernens bezeichnet Bach als praktische Bildbarkeit (vgl. Bach 1993, S. 29). Außerdem wird hervorgehoben, dass die Lerninteressen in Zusammenhang mit direkter Bedürfnisbefriedigung stehen.

Bach betont, dass „Erziehbarkeitsreste und -reserven, die z.B. im Bereich des Emotionalen und des konkret vollziehenden Denkens liegen und in der üblichen Erziehung nur ansatzweise ausgeschöpft werden, für den Behinderten aber von fundamentaler Bedeutung sind“ (Bach 1993, S. 10). Diese Lernmethode strebt aber auch die allmähliche Bildung von Dispositionen an, „die ihrerseits alles andere als konkret in banalem Sinne sind“ (ebd.). Praktische Erziehung und Bildung intendiert somit auch die Entfaltung des geistigen Bereichs und der geistigen Artikulation. Dabei werden unanschaulich-begriffliche Wege gemieden (vgl. ebd.).

Zu guter Letzt soll eine Definition von Pfeffer aufgeführt werden, die den Aspekt der Handlungsfähigkeit hervorhebt.

Geistige Behinderung ist eine aus dem Bezug zwischen dem in wichtigen Handlungsdispositionen (wie Bewegung, Wahrnehmung, Sprache, Denken ...) mehr oder weniger beeinträchtigten Individuum und der Alltagswirklichkeit resultierende Beeinträchtigung des Erwerbs von Qualifikationen, die zum Erleben und zur qualifizierten Partizipation an der komplexen, zeichenhaft verfassten, gesellschaftlich bestimmten und in spezifischen Handlungsfeldern ausdifferenzierten Alltagswirklichkeit notwendig sind, und damit einhergehend eine Beeinträchtigung in der Entwicklung der Person (Personalisation, Identitätsfindung), was zusammen eine besondere Hilfe beim Erwerb solcher Qualifikationen, beim Erleben und Handeln in der Alltagswirklichkeit und bei der Entwicklung der Person notwendig macht. Geistige Behinderung erweist sich, so gesehen, als spezifische Ausprägung einer allgemeinen Behinderung einzelner in komplexen Gesellschaften. (Pfeffer 1984, S. 106)

Die Alltagswirklichkeit wird als Erlebens- und Handlungsraum verstanden, an dem der einzelne Mensch teil hat und in dem er seine Besorgungen macht (vgl. Pfeffer 1984, S. 101ff). An dieser Alltagswirklichkeit sind alle Menschen beteiligt. Als Merkmale jener beschreibt Pfeffer die Strukturierung in Handlungsfelder, gesellschaftliche Bestimmtheit, Komplexität und zeichenhafte Verfassung. Erlebens- und Handlungsfähig ist nur der, der

Zeichen und Zeichensysteme deuten und mit der Komplexität umgehen kann. Partizipation an der Alltagswirklichkeit bedeutet Teilnahme an einer umfassenden und gesellschaftlich bedingten Wirklichkeit. Die unterschiedliche Struktur einzelner Handlungsfelder verlangt Kenntnisse über spezifisches Handeln (zum Beispiel das Handeln in einer Verkehrssituation).

Behinderung entsteht aus dem Handlungsbezug zwischen Individuum und Alltagswirklichkeit. In der Auseinandersetzung mit der Alltagswirklichkeit erfahren Menschen mit Behinderung die Inkongruenz zwischen der Struktur des Alltags und ihrer Handlungsfähigkeit (vgl. Pfeffer 1982, S. 60ff). Eine qualifizierte Teilnahme an der Alltagswirklichkeit ist erschwert. Ebenso können Sozialisation und Personalisation beeinträchtigt sein. Faktoren, die zu einer Beeinträchtigung der Handlungsfähigkeit beitragen, sieht Pfeffer „in den Funktionsbereichen Perzeption, Motorik, Sprache, Kognition, Emotion und Intention (Konzentration und Motivation)“ (Pfeffer, zit. nach Pitsch 1999, S. 74).

Um an der Alltagswirklichkeit teilzunehmen, müssen verschiedene Dimensionen der Handlungsfähigkeit erworben werden. Hiller und Popp unterscheiden drei Grundformen der Handlungsfähigkeit (vgl. Pfeffer 1982, S. 63ff):

- *Spezifische Handlungsfähigkeit* beschreibt Handeln, das automatisiert ist und den gegebenen Erwartungen und Normen entspricht.
- *Allgemeine Handlungsfähigkeit* stellt die Teilnahme an der Sinngebung von Handeln (z.B. an Kritik oder Aufklärung) dar und eine selbstreflexive Distanzierung vom faktischen Handeln.
- *Kritisch-pragmatische Handlungsfähigkeit* steht für eine durch kritische Sinnverständigung elaborierte Handlungsfähigkeit, die dazu befähigt, reale Handlungschancen zu ermitteln und zu erproben.

Pfeffer betont die Notwendigkeit, die spezifische, die allgemeine und die kritisch-pragmatische Handlungsfähigkeit zu erreichen (vgl. Pfeffer 1982, S. 70).

Die Geistigbehindertenpädagogik muss Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unter Berücksichtigung der beeinträchtigten Handlungsdispositionen ermöglichen, Qualifikationen zu erlangen, welche für die Partizipation an der Alltagswirklichkeit und die Personalisation von Bedeutung sind. Durch die wechselseitige Anpassung von Individuum und Alltagswirklichkeit kann sich ein bedeutender Handlungsraum ergeben. In Bereichen, wo der Handlungsbezug zwischen Individuum und Alltagswirklichkeit nicht möglich ist, sind *Hilfen* erforderlich. Hierbei können drei Grundformen unterschieden werden:

1. *Hilfe zur Selbsthilfe* soll dann gegeben werden, wenn die Aussicht besteht, dass der Mensch mit Behinderung eine Qualifikation erwerben kann.

2. *Kompensatorische Hilfe* beschreibt die Unterstützung im Handeln durch eine andere Person.
3. *Stellvertretende Hilfe* soll dann geleistet werden, wenn eine Handlung durch einen Menschen mit Behinderung nicht auszuführen ist.

Didaktisch gibt Pfeffer die Anregung, das Lernen in pädagogischen Räumen derart zu gestalten, dass die Alltagswirklichkeit – wenn sie den Fähigkeiten der Schüler noch nicht entspricht – in einer in ihrer Komplexität reduzierten Weise dargestellt wird. Dies ermöglicht Entwicklung am Modelllernen (vgl. Pfeffer 1984, S. 100f).

3.2 Erziehungs- und Bildungsauftrag

Definition Erziehung¹³

Erziehung ist als Unterstützung der individuellen Lebensgestaltung zu verstehen. Sie stellt Hilfen bereit, damit neue Erfahrungen gemacht und in die eigene Lebensstruktur integriert werden können (vgl. Fornefeld 2000, S. 103).

Aufgabe von Erziehung ist es, den Schülern zu „unmittelbarer Begegnung und Auseinandersetzung mit sich selbst, mit eigenen Wünschen und Vorstellungen in Familie, Schule, Freizeit, Beschäftigung und Arbeit sowie in der Gesellschaft zu verhelfen“ (vgl. ebd. S. 109). Außerdem soll die Förderung in Abhängigkeit der individuellen Fähigkeiten zu einer selbstbestimmten Gestaltung des Lebens und zur „Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft beitragen“ (ebd.).

Anspruch auf Bildung und Erziehung

1948 wurde durch die Vereinten Nationen in der ‚Universal Declaration of Human Rights‘ die Gleichheit aller Menschen (Artikel 1 und 2) und das Recht auf Bildung (Artikel 26/1 und 2) betont (vgl. Fornefeld 2000, S. 20). Seit den 50er Jahren haben sich die Grundauffassungen hinsichtlich Behinderung entscheidend verändert. Seither gibt es in wirtschaftlich gut entwickelten Ländern das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung und Chancengleichheit, die Normalisierung und Integration (vgl. Bürli, zit. n. Fornefeld 2000, S. 20).

Der Anspruch auf Bildung ist im Grundgesetz und der Verfassung des Freistaats Bayern manifestiert: In Artikel 1.1 des Grundgesetzes wird die Achtung der Würde des Menschen postuliert, in Artikel 2 das Recht eines jeden Menschen auf freie Entfaltung der Persön-

¹³ Eine Definition von Bildung wird hier explizit nicht aufgeführt. Es kann sich hier an der Definition von Klafki (vgl. 2.4.1 ‚Betrachtung auf bildungstheoretischer Ebene‘) orientiert werden.

lichkeit. Daraus ergibt sich der Bildungs- und Erziehungsanspruch eines *jeden* Menschen, wie er in Artikel 128;1 der Verfassung des Freistaates Bayern konkret beschrieben wird.

Anmerkung zur Bildungsdefinition

Entsprechend dem eingangs beschriebenen Bildungsverständnis von Klafki (vgl. 2.4.1 ‚Betrachtung auf bildungstheoretischer Ebene‘) wird man dem Bildungsanspruch von Menschen mit geistiger Behinderung nur gerecht, wenn materiale und formale Bildung zugleich ermöglicht werden. Die Umsetzung von anspruchsvollen Inhalten erscheint demzufolge von Bedeutung zu sein. Anspruchsvoll sind Inhalte dann¹⁴, wenn sie

- Menschen mit Behinderung ansprechen,
- die Menschen an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen teilhaben lassen,
- sich nicht grundlegend von Bildungsinhalten nichtbehinderter Menschen unterscheiden und
- ihnen Erlebens-, Erschließungs-, Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten ihrer Welt ermöglichen (vgl. Lamers 2000, S. 197).

Bildungs- und Erziehungsauftrag

Im bayerischen Lehrplan für die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird der Bildungs- und Erziehungsauftrag wie folgt beschrieben (vgl. Bayerisches Staatsministerium, 2003, S. 6ff):

Alle Menschen haben ein Recht auf Erziehung und Bildung und gelten als bildungsbedürftig und bildungsfähig. Dies ergibt sich aus dem moralischen Anspruch auf „Achtung und Bejahung aller individuellen Daseinsformen und Entwicklungsverläufe von Menschen“ (ebd.).

Der Dialog mit anderen Personen sowie die sinnliche und verstehende Auseinandersetzung mit Dingen formen den Rahmen, in welchem Bildung vollzogen werden kann. Insbesondere im Umgang mit Schülern mit einer geistigen Behinderung nimmt der pädagogische Bezug einen hohen Stellenwert ein, da diese im Alltag verstärkt auf Unterstützung von außen angewiesen sind. Den Schulen wird aufgetragen, ein Lernumfeld derart zu gestalten, dass es den Schülern gelingen kann, ihre Persönlichkeit selbstbestimmt zu entfalten. Den Schülern soll ermöglicht werden, Wissen zu erwerben, Umwelt zu erfahren, soziale Zugehörigkeit zu erleben, selbstständig zu handeln und Fähigkeiten zu erwerben, mit Werten und Traditionen der Gesellschaft umzugehen. Schule hat sowohl die Aufgabe,

¹⁴ Lamers fordert die Vermittlung anspruchsvoller Inhalte hauptsächlich hinsichtlich Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. In diesem Kontext werden seine Ausführungen generell für Menschen mit Behinderung geltend gemacht.

selbstbestimmte Entwicklung zu unterstützen als auch auf ein Leben im normativen Rahmen der Gesellschaft vorzubereiten (vgl. ebd.).

Im Lehrplan werden *fünf zentrale Bildungs- und Erziehungsziele* aufgeführt. Es handelt sich dabei um Personale Identität, soziale Integration, lebensbedeutsame Kompetenzen, Pflege und Vorbereitung auf das Leben nach der Schule.

Personale Identität entwickelt sich zum einen durch das Erleben von Autonomie im Sinne von Selbstorganisation und Selbstgestaltung und zum anderen durch das Gefühl des Eingebundenseins in das Lebensumfeld. Der Lehrer hat die Aufgabe, die Beziehung zu den Schülern derart zu gestalten, dass diese sich als „wertvoll und eigenständig empfinden können“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 6). *Soziale Integration* soll durch Kommunikation und Kooperation mit anderen ermöglicht werden. Außerdem spielt die Ermöglichung einer Teilhabe an gesellschaftlichen Vollzügen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Die Schüler sollen des Weiteren *lebensbedeutsame Kompetenzen* erwerben, die sie zur Bewältigung ihres gegenwärtigen und zukünftigen Lebens befähigen - unter dem Aspekt weitestgehender Selbstverwirklichung und sozialer Integration. Als bedeutende Kompetenzen werden Lebenszutrauen, wirklichkeitsnahe Selbsteinschätzung, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Transfer, Kreativität und Leistungsbereitschaft betrachtet (vgl. ebd.). Zentrale Elemente der *Pflege* sind Kommunikationsangebote, verschiedene Lagerungen und die Anregung aller Körpersinne. Der Aspekt der *Vorbereitung auf das Leben nach der Schule* soll dadurch verwirklicht werden, dass Freiräume in der Schule geschaffen werden, in welchen Schüler die Möglichkeit haben, Interessen zu entwickeln und Situationen des Auswählens und Entscheidens zu erleben (vgl. ebd. S. 6ff).

3.3 Leitkonzepte der Pädagogik bei geistiger Behinderung

In der Geistigbehindertenpädagogik kann von drei Leitkonzepten ausgegangen werden. Es handelt sich dabei um *das Normalisierungsprinzip*, die *Selbstbestimmung* und das *Empowerment* sowie die *Integration und Inklusion*. Die zentralen Gedanken dieser Konzepte sollen im Folgenden dargestellt werden.

3.3.1 Das Normalisierungsprinzip

Das Normalisierungsprinzip beinhaltet, allen Menschen mit geistiger Behinderung Lebensmuster und Alltagsbedingungen zugänglich zu machen, die den üblichen Bedingungen und Lebensarten der Gesellschaft soweit als möglich entsprechen [...]. (Seifert, zit. n. Fornefeld 2000, S. 136)

Mit dem Normalisierungsprinzip ist nicht die Anpassung von Menschen mit geistiger Behinderung an die Mehrheit der Gesellschaft gefordert, sondern die Akzeptanz dieser Minderheit „mit dem Anspruch auf spezielle Hilfen bei gleichzeitiger Bereitstellung derselben Lebensbedingungen wie für alle übrigen Bewohner des Landes“ (Pitsch 2006, S. 225). Der Grundsatz der Normalisierung beinhaltet Ansprüche bezüglich der Rechtsgleichheit *aller* Bürger, des Bürgerstatus und dessen Akzeptanz sowie den Anspruch auf Unterstützung und Schul- und Ausbildung.

Der Schwede Nirje hat das Prinzip entscheidend geprägt, indem er den ursprünglich von dem Dänen Bank-Mikkelsen formulierten Normalisierungsgedanken aufgegriffen und *acht Grundforderungen oder -prinzipien* aufgestellt hat (vgl. Fornefeld 2000, S. 136 und Pitsch 2006, S. 226):

- ein normaler Tagesrhythmus,
- ein normaler Wochenablauf,
- ein normaler Jahresablauf,
- die normalen Erfahrungen eines Lebenszyklus,
- normaler Respekt,
- in einer zweigeschlechtlichen Welt leben,
- normaler Lebensstandard und
- normale Umweltbedingungen.

Damit einhergehend ist die Forderung nach *räumlicher, funktionaler, sozialer, personaler, gesellschaftlicher* und *organisatorischer Integration*. Insbesondere die gesellschaftliche Integration ist im Kontext des Globalen Lernen von Bedeutung. Denn sie fordert, dass Menschen mit geistiger Behinderung zum einen hinsichtlich gesetzlicher Ansprüche als Mitbürger akzeptiert werden und zum anderen bei Entscheidungen, die ihr Leben und ihren Alltag betreffen, mitbestimmen (vgl. Fornefeld 2000, S. 137). Globale Herausforderungen betreffen das Leben und den Alltag eines jeden Menschen und müssen somit in die Gestaltung des Lebens einbezogen werden.

Im Sinne Wolfensbergers gilt es die Kompetenzen eines Menschen mit geistiger Behinderung zu erweitern, da durch Kompetenz das soziale Image verbessert wird. Verlust von

Kompetenz könnte dementsprechend zu sinkender sozialer Anerkennung und geringem Ansehen führen (vgl. ebd. S. 138).

Ziel der Normalisierung ist neben der Humanisierung der Lebensbedingungen auch die Integration von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft. Die Lebensqualität soll verbessert und die Entwicklung der Persönlichkeit erreicht werden (vgl. ebd. S. 139).

An dieser Stelle soll jedoch kritisch angefügt werden, dass die konkrete Umsetzung des Normalisierungsprinzips Schwierigkeiten macht. Nirjes Erwartung beispielsweise, dass bis 2000 alle Institutionen für Behinderte aufgelöst werden, kann in Deutschland – im Gegensatz zu skandinavischen Ländern – nicht als erfüllt betrachtet werden (vgl. Pitsch 2006, S. 230).

3.3.2 Selbstbestimmung und Empowerment

Über durch Selbstbestimmung in kleinen Angelegenheiten erlebte Verantwortlichkeit führt der Weg zur Verantwortlichkeit, die der Mensch größeren Entscheidungen zugrundelegt und in das Zusammenleben mit anderen einbringt. (Hahn 1994, S. 84)

Der Begriff der *Selbstbestimmung* ist nicht eindeutig definiert. Er reicht von einer normativen Forderung nach mehr Unabhängigkeit bis hin zu Versuchen, Selbstbestimmung als grundlegendes theoretisches Konzept zu verwenden (vgl. Kulig/ Theunissen 2006, S. 237). Mühl versteht unter Selbstbestimmung „die Möglichkeit des Individuums, Entscheidungen zu treffen, die den eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Interessen oder Wertvorstellungen entsprechen, und demgemäß zu handeln“ (Mühl 2000, S. 80). Dem gegenüber steht die Fremdbestimmung, die sich in der Bestimmung oder Überbestimmung durch einen Anderen zeigt.

Die Forderung nach Selbstbestimmung basiert auf dem Grundgedanken, dass jeder Mensch nach Freiheit und eigenverantwortlichem Handeln strebt. Hahn geht davon aus, dass es einen Zusammenhang zwischen Selbstbestimmung und Zufriedenheit gibt, der sich dadurch kennzeichnen lässt, dass Selbstbestimmung „unabdingbare Voraussetzung für menschliches Wohlbefinden“ (Hahn, zit. n. Fornefeld 2000, S. 149) ist.

Eingeschränkt ist dieses Verständnis von der Tatsache, dass es keine vollkommene Autonomie gibt, sondern jeder Mensch in Abhängigkeit von seiner Umwelt lebt. Abhängigkeiten müssen nicht fremdbestimmt geschehen, sie werden auch oft freiwillig eingegangen. Das Abhängigkeitsverhältnis bei Menschen mit geistiger Behinderung ist durch ein *Mehr* geprägt. Es ist davon auszugehen, dass sich in Verbindung mit der Schwere der Behinderung die soziale Abhängigkeit vergrößert beziehungsweise vermindert. Damit geht einher, wie viel Selbstbestimmung dem Menschen zugestanden wird. Es liegt des-

halb verstärkt an den Bezugspersonen, die Kommunikation auch unter erschwerten Bedingungen zu arrangieren, Handlungs- und Entscheidungsoptionen bereitzustellen, Bedürfnisse aufzuspüren und zu weitestgehender Autonomie zu verhelfen (vgl. ebd. S. 150f). Hahn betont, dass die soziale Umwelt in der Lage sein muss, „Selbstbestimmung trotz massiver Abhängigkeit zu ermöglichen“ (Hahn 1994, S. 88).

In der Kindheit und im Jugendalter ist das Ausmaß an Selbstbestimmung geringer als im Erwachsenenalter. Grund hierfür ist, dass Kinder und Jugendliche noch nicht die Kompetenzen zur Selbstbestimmung erreicht haben und in Teilbereichen fremdbestimmt werden. Diese Fremdbestimmung ist nur zu rechtfertigen, wenn sie „zur Selbstbestimmung hinführt und sich von dieser Zielsetzung her legitimiert“ (Mühl 2000, S. 81). Erziehungsmaßnahmen sollen nur dort Fremdbestimmung ausüben, wo Selbstbestimmung noch nicht gelingt.

Hahn geht davon aus, dass bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung kaum auf kognitive Einsichten, das heißt auf die Vorstellung von Konsequenzen ihres selbstbestimmten Tuns, gebaut werden kann. „Die Grenzen von Freiheitsräumen sollten mit ihnen in einem interagierenden diskursiven – d.h. ohne Machtausübung stattfindenden – Dialog ausgehandelt werden“ (Hahn 1994, S. 92f).

Voraussetzung für Selbstbestimmung und die Verwirklichung eigener Bedürfnisse sind „kommunikative Lebensbedingungen, die Raum zu partnerschaftlich geprägten Beziehungen bieten“ (Fornfeld 2000, S. 150). Selbstbestimmung hat ihre Grenzen an der Stelle, an der die Selbstbestimmung der eigenen Person die einer anderen in Frage stellt (vgl. Mühl 2000, S.81).

Empowerment greift die Grundgedanken der Selbstbestimmung auf und integriert diese in ein umfassendes Konzept. Es soll an dieser Stelle nur sehr rudimentär dargestellt werden. Ausführliche Informationen können dem Beitrag von Kulig und Theunissen ‚Selbstbestimmung und Empowerment‘ aus dem Jahr 2006 entnommen werden.

Die Position des Empowerment-Ansatzes begründet sich auf einem positiven Menschenbild, bestimmt durch die Überzeugung, dass jeder Mensch das Potential zur Selbstaktualisierung und eine Widerstandsressource (Resilienz) in sich trägt. Es wird von einer Stärken-Perspektive ausgegangen, die sich vom Defizit-Blickwinkel abwendet. Ein zentraler Grundwert ist die Selbstbestimmung. Diese ist zum einen damit verschränkt, dass Menschen ein Recht auf Mitbestimmung bezüglich Entscheidungen haben, von denen sie betroffen sind. Und zum anderen damit, dass eine gerechte Verteilung der Ressourcen und Lasten in der Gesellschaft herrscht. Letzteres bezieht sich beispielsweise darauf, dass sozialen Randgruppen der Zugang zu Bildungssystemen erschwert ist. Im Zuge der Empowerment-Praxis sollen für Menschen mit geistiger Behinderung spezielle Trainings angeboten werden, welche die Aneignung von Kompetenzen fördern; beispielsweise die

Kompetenz Entscheidungen zu treffen, Probleme eigenständig zu lösen und sich politisch zu äußern und einzumischen.

Die Wertebasis des Ansatzes zeigt eine starke Verknüpfung zum Emanzipationspostulat der kritisch-konstruktiven Pädagogik, „dem Dreiklang von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität“ (Kulig/ Theunissen 2006, S. 246), welches in Verbindung mit dem Bedarf einer Veränderung gesellschaftspolitischer Bedingungen entstanden ist (vgl. S. 244ff).

3.3.3 Integration und Inklusion

Seit den 1980er Jahren kann man von zwei zentralen Konzeptionen schulischer Integration in Deutschland sprechen (vgl. Hinz 2006, S. 252). Zu unterscheiden ist das Konzept des *gemeinsamen Unterrichts* in Integrationsklassen und der Förderung Einzelner in Klassen der Regelschule und das Konzept der *Kooperation*, das heißt der Sonderklasse in einer allgemeinen Schule. Didaktisch lässt sich integrativer Unterricht beispielsweise mit Feusers entwicklungslogischer Didaktik¹⁵ bewältigen und wird dadurch der Heterogenität der Schüler gerecht. Der Begriff der Integration wird zunehmend durch den Begriff der Inklusion ersetzt. Im Folgenden sollen nun die beiden Termini näher erläutert werden.

Der Begriff der *Integration* stellt schon lange einen Leitbegriff der Sonderpädagogik dar. Dabei geht es „primär darum, Menschen mit Beeinträchtigungen ein Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen – realisiert über den Weg separierter Bildungswege“ (Hinz 2007, S. 173). Feuser hingegen versteht Integration als bürgerrechtlich begründeten Anspruch aller Menschen mit dem Ziel der Teilnahme in allen Lebensbereichen, der keine Ausnahme duldet (vgl. Feuser, zit. n. Hinz 2007, S. 173).

Der Begriff der *Inklusion* spielt seit einigen Jahren im angloamerikanischen Sprachraum eine Rolle und wird zunehmend in deutschsprachigen Gebieten verwendet. Ziel ist es Menschen mit Behinderung „Teilhabe an gesellschaftlichen Bezügen sowie ein Leben in ihrer vertrauten (natürlichen) Lebenswelt zu ermöglichen“ (Theunissen 2007, S. 171). Im Unterschied zu Integration setzt Inklusion Lebenswelten voraus, „in denen alle Menschen, mit oder ohne Behinderung, willkommen sind und die so ausgestattet sein sollten, dass jeder darin, mit oder ohne Unterstützung, sich zurechtfinden, kommunizieren und interagieren, kurz sich wohlfühlen kann“ (Hinz, zit. n. Theunissen 2007, S. 171f). Dem liegt die Idee einer ‚inkluisiven Bürgergesellschaft‘ zugrunde.

¹⁵ Feusers Ansatz der entwicklungslogischen Didaktik wird ausführlicher unter 3.6.3.2 ‚Umgang mit Heterogenität und Individualität‘ beschrieben.

Die Begriffe sind wenig trennungsscharf und werden zum Teil auch synonym verwendet (vgl. ebd. S. 257). Aufgrund der Vernachlässigung des Aspekts ‚soziale Beziehungen‘ und gemeinsame kooperative Tätigkeiten und des häufigen Missverständnisses von institutioneller Beteiligung in der Praxis der Integration, ist eine verstärkte Hinwendung zum Konzept der Inklusion zu verzeichnen (vgl. Hinz 2007, S. 174).

3.4 Beschreibung der Charakteristik dieser Schulart in Bayern und des Schülerklientel

Im Folgenden soll zunächst ein Einblick in die Schulart gegeben werden. Dabei stehen der Aufbau und die Gliederung der Schule im Mittelpunkt und die Bedeutung der Öffentlichkeitsarbeit wird hervorgehoben. Anschließend folgt der Versuch einer Beschreibung der Schülerklientel – anhand der Zusammensetzung der Schulklassen, der Intensitätsgrade geistiger Behinderung und bedeutenden Aspekten von Lernen an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

3.4.1 Schulart

Geschichte

Die Bemühungen um Unterrichtung und Beschulung von Menschen mit Förderschwerpunkt geistiger Behinderung sind geschichtlich gesehen noch sehr jung. Die ‚Schule für Geistigbehinderte‘ gibt es in Deutschland als flächendeckende Institution erst seit 1970. Orientiert man sich an dem Maßstab ‚Schule für alle Kinder‘, also inklusive Kinder mit schwerer geistiger Behinderung, existiert die Schulpflicht erst seit 1985 (vgl. Ratz 2006, S. 214ff).

Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung realisiert „einen eigenen Bildungsgang für Menschen mit geistiger Behinderung vom Grundschul- bis ins Berufsschulalter“ (Fornfeld 2000, S. 106). Die Schule lässt sich in vier Stufen untergliedern, welche jeweils drei Jahrgänge umfassen. Dabei handelt es sich um die *Vor-, Unter- bzw. Grundstufe*, die *Mittelstufe*, die *Ober- und Hauptstufe* sowie die *Werk- bzw. Abschlussstufe*. Für die Einstufung in die jeweiligen Klassen ist das Lebensalter, nicht das Entwicklungsniveau entscheidend (vgl. ebd. S. 106f und Mühl 2006a, S. 334).

Klasse

Die Klassen an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind aufgrund der Zusammensetzung nach Lebensalter durch eine heterogene Struktur und zudem durch eine niedrige Klassenfrequenz charakterisiert. Gründe für die Heterogenität sind die Vermeidung von isolierenden Bedingungen, eine erhoffte wechselseitige Anregung in Lernprozessen und die Entlastung für Lehrpersonen (vgl. Mühl 2001, S. 31). Die Klassenzahl bewegt sich in der Regel zwischen sechs und zehn Schülern (vgl. Mühl 2006a, S. 334). Dadurch wird Unterricht „persönlicher, dialogischer und somit pädagogischer“ (Ratz 2006, S. 233).

Ganztagsbeschulung

Die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hat sich in den meisten Bundesländern als Ganztageseinrichtung etabliert (vgl. Mühl 2006a, S. 335ff). Dadurch kann ein breites Spektrum an Lernmöglichkeiten verwirklicht und der oftmals lange Anfahrtsweg kompensiert werden. Der Nachmittagsunterricht kann in offener oder gebundener Form gestaltet werden. Nachteilig ist, dass sich die Schüler weniger in ihren Familien aufhalten. Um eine Abstimmung der Erziehungsziele zu erreichen, ist eine intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern dringend anzustreben (vgl. ebd. S. 338).

Personal

An der schulischen Erziehung von Schülern, deren Entwicklungsbedingungen zu Erschwernissen in der Lebensbewältigung führen, sind mehrere Personen beteiligt, die vielfältige Aufgaben zu erfüllen haben (vgl. Mühl 2006a, S. 337). Dabei gilt es die verschiedenen Förderungsmaßnahmen und Vorgehensweisen immer wieder aufeinander abzustimmen, um dem Prinzip der Ganzheitlichkeit gerecht zu werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 14).

Neben Sonderschullehrern sind Fachlehrer, Heilpädagogische Mitarbeiter, Kinderpfleger, Krankenschwestern und -pfleger sowie Heilerziehungspflegehelfer oder weiteres Personal wie Zivildienstleistende in das schulische Leben integriert. Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer tragen die Verantwortung der Verwirklichung des Lehrplans. Fachlehrerinnen und Fachlehrer erteilen Unterricht in einzelnen Fächern. Dafür haben sie eine sonderpädagogische Zusatzausbildung erworben. Heilpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gestalten in Absprache mit Sonderschullehrern den Unterricht. Kinderpfleger und Kinderpflegerinnen, Krankenschwestern und Krankenpfleger, Heilerziehungspflegehelfer und Heilerziehungspflegehelferinnen wirken zusätzlich im Unterrichtsgeschehen mit (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 13). Zusammen erfüllen die Mitarbeiter des

Förderzentrums unterrichtliche, therapeutische und pflegerische Aufgaben (vgl. Fornefeld 2000, S. 108).

Eine weitere Aufgabe des Personals ist die Erfüllung außerunterrichtlicher Anliegen wie die Zusammenarbeit mit den Eltern, anderen Schulen und Behörden sowie das Wirken in der Öffentlichkeit (vgl. Mühl 2006a, S. 338).

Öffentlichkeitsarbeit

Die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist wie keine andere Schule auf Öffentlichkeitsarbeit angewiesen. Ziel soll es sein, Vorurteile gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung abzubauen und das Bewusstsein der Öffentlichkeit stärker für die Belange der Menschen mit Behinderung zu sensibilisieren. Dies macht eine Öffnung der Schule notwendig. Durch Beteiligung an lokalen Veranstaltungen, Unterrichtsgängen oder Zusammenarbeit mit lokalen Vereinen kann dies beispielsweise umgesetzt werden (vgl. Mühl 2001, S. 35).

3.4.2 Schülerschaft

Die Beschreibung des Aspekts der Schülerschaft umfasst eine allgemeine Charakteristik von Schulklassen und Intensitätsgraden Geistiger Behinderung sowie eine Beschreibung von Lernen. In der Auseinandersetzung mit Lernen bei Schülern mit geistigen Behinderungen werden allgemeine Bedingungen des Lernens betrachtet und die Lernbedürfnisse und das Lernverhalten von Menschen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie ein möglicher Umgang mit den unterschiedlichen Lernniveaustufen beschrieben.

3.4.2.1 Charakteristik von Schulklassen

Es fallen zwei zentrale Besonderheiten der Schülerklientel auf. Das Lernverhalten der Schüler zeichnet sich durch eine besondere Individualität aus. Zudem ist die Zusammensetzung der Schulklassen an einem Förderzentrum mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von einem Maß an Heterogenität geprägt, welches das an allen anderen Schulen übertrifft (vgl. Ratz 2006, S. 215f und vgl. auch Fornefeld 2000, S. 104).

Ursachen von Behinderungen können vielfältiger Natur sein. Neben medizinischen Gründen können soziokulturelle Faktoren Behinderung bedingen, die es in der didaktischen Planung zu berücksichtigen gilt. Die *Individualität* ergibt sich aus dem erschwerten Lernverhalten. Durch die Forschung liegen medizinische Begründungen für die Beeinträchtigungen vor. Diesbezüglich müssen die spezifischen Besonderheiten von Behinderungen

3. Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

und die damit einhergehenden Modalitäten betrachtet werden. Ein Beispiel hierfür sind Aufmerksamkeitsstörungen, die nicht therapeutisch und medikamentös behandelt werden können und im Unterricht dringend berücksichtigt werden müssen. Außerdem treten häufig Sekundärbehinderungen auf, die es ebenso zu beachten gilt. Die *Heterogenität* der Schüler ergibt sich ebenso aus den medizinischen und soziokulturellen Ursachen. Zudem kommt eine „äußerst große Spanne kognitiver Leistungsfähigkeit von schweren Behinderungen bis hin zu Leistunginseln bei einzelnen Schülern bis in den Regelschulbereich“ (Ratz 2006, S. 216). Die Heterogenität hat sehr weitreichende Auswirkungen auf das Lernen in Gruppen.

Die familiäre Erziehungssituation von Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist „häufig von außergewöhnlichen Belastungen des Alltags geprägt“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 13). Deshalb ist es wichtig, dass Schule und Elternhaus ihr Wissen wechselseitig austauschen und gemeinsam eine umfassende Bildung und Erziehung ermöglichen.

Des Weiteren sollte in diesem Rahmen Erwähnung finden, dass Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oftmals eingeschränkte kommunikative Möglichkeiten haben (vgl. Ratz 2006, S. 232).

Der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bezieht sich auf alle Schüler mit diesem Förderschwerpunkt – ungeachtet, welche Schulart sie besuchen. Mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 wurde davon Abstand genommen, die ‚Sonder-schulbedürftigkeit‘ einzelner Kinder bestimmten Schulen zuzuordnen. Es wurde dazu übergegangen, Förderschwerpunkte zu artikulieren und beispielsweise Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch an allgemeinen Schulen zu unterrichten (vgl. Ratz 2006, S. 215).

3.4.2.2 Intensitätsgrade der Behinderung¹⁶

Die Schüler an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben unterschiedliche Voraussetzungen, die sich grob in drei Intensitätsgrade von Behinderung gliedern lassen, um den Unterricht adäquater auf einzelne Schüler ausrichten zu können. Speck unterscheidet (vgl. Speck, zit. n. Straßmeier 2000, S. 42f):

- *Leichte geistige Behinderung* bezeichnet die Übergangsform zur Lernbehinderung. Darunter werden Schüler gezählt, die zum instrumentellen Gebrauch von Lesen und Schreiben fähig sind, unter Umständen auffallende Teilbegabungen haben und relativ selbstständig werden können.
- Der Begriff der *durchschnittlichen geistigen Behinderung* wird bei Kindern und Jugendlichen verwendet, deren Lernfähigkeit in Gruppen gegeben ist und die hinsichtlich sozialer Belange einer Führung bedürfen. Ihr Lernfeld bezieht sich auf Primärgruppen und absichernde Sozialsysteme.
- *Intensive geistige Behinderung* kann mit dem Begriff der schweren geistigen Behinderung gleichgesetzt werden. Kinder und Jugendliche, die diesem Grad zugeordnet werden, verfügen über ein eingegengtes Lernfeld mit basaler Lernfähigkeit, eine umfassende soziale Abhängigkeit sowie erhebliche Pflegebedürftigkeit. Insbesondere hier wird Einzelförderung notwendig.

3.4.2.3 Lernen bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Lernen „will bewusst eine Erweiterung oder Festigung des Wissens und der Fähigkeiten der Unterrichteten erreichen“ (Lamers/ Heinen 2006, S. 165). In diesem Zusammenhang sind Ansätze des Konstruktivismus interessant. Sie betonen den aktiven Prozess der Wissensentstehung. Erziehung und Bildung tragen zur Selbstgestaltung des Menschen bei (vgl. ebd.).

Es sollen zunächst allgemeine Bedingungen des Lernens aus neurokognitions-wissenschaftlicher Sicht betrachtet werden. Danach folgt eine Beschreibung der Lernbedürfnisse und des Lernverhaltens von Menschen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Abschließend sollen Hinweise gegeben werden, welche hilfreichen Strukturierungen für den Umgang mit den unterschiedlichen Lernniveaus der Schülergruppe von Vorteil sind.

¹⁶ In der späteren Schülerbeschreibung (Punkt 5.1.2 ‚Beschreibung der Schüler‘) wird sich nicht auf diese Einteilung bezogen. Sie erfüllt in diesem Zusammenhang lediglich die Funktion eines Über-

Bedingungen des Lernens

Wissensaneignung ist ein individueller, aktiver Prozess im Gehirn und beruht auf Faktoren, die unbewusst ablaufen und deshalb schwer beeinflussbar sind (vgl. Roth, zit. n. Lamers/ Heinen 2006, S. 167).

Die Neuro- und Kognitionswissenschaft stellt bezüglich der Bedingungen von Lernen einige interessante Forschungsergebnisse, die hier in Kürze zusammengefasst werden sollen (vgl. ebd. S. 168ff):

1. *Kognitive und emotionale Zustände wirken zusammen*

Die Vernetzung von Strukturen im Gehirn erfolgt besonders effizient durch die Verbindung mit positiven Emotionen. Wissen wird nicht nur reflexions- sondern auch erlebnisbezogen verarbeitet. Erlebnisbezogene Wissensverarbeitung wird von außen stimuliert, der Reflexionsprozess ist nach innen gekehrt. Wissen entsteht durch Umgang mit Erleben und Erlebten.

2. *Aufmerksamkeit und Interesse*

Je emotionsgeladener etwas ist, umso leichter fällt es uns, die Aufmerksamkeit darauf zu richten. Die Auseinandersetzung mit einer Sache hält dann an, wenn sich insgesamt eine positive Bilanz emotionaler Erlebensqualitäten ergibt (vgl. Lamers/ Heinen 2006, S. 168f). Außerdem spielt die Auffälligkeit einer Sache eine zentrale Rolle. Das was dem Schüler angeboten wird, muss ein wohldosiertes Verhältnis von Neuem und Bekanntem enthalten, da maximale Auffälligkeit durch eine Mischung aus Überraschung und Wiederholung erreicht wird.

3. *Polarisation der Aufmerksamkeit als didaktisches Prinzip*

Maria Montessori geht davon aus, dass Aufmerksamkeit und Konzentration gegeben sind. Der Lehrer muss die Lernsituation und -materialien derart gestalten, dass der Schüler seine Aufmerksamkeit auf eine Sache richten kann – ohne sich beispielsweise von außen ablenken zu lassen (vgl. ebd. S. 170).

4. *Bedeutung des Lehr-, Lernkontextes*

Die Kognitionsforschung konnte belegen, dass es bei jedem gelernten Inhalt darauf ankommt, wer ihn vermittelt und wann und wo dies geschieht (vgl. Roth, zit. n. Lamers/ Heinen 2006, S. 170). Besonders entscheidend ist in diesem Kontext die Lerngemeinschaft.

Die Gestaltung des Lernkontextes spielt eine zentrale Rolle für das Lernen der Schüler. Der Lehrer hat Einfluss auf das Lernen der Schüler, indem er Lernanlass, Lernpartner, Lernort und Lernmaterialien bestimmt. Lernen erfolgt in Begleitung, Dabeisein, in gemeinsamen Lernen, in der Interaktion mit anderen, in *Lernarrangements*, die Interesse und

Neugierde wecken, Erkunden ermöglichen, Überraschungen beinhalten und Aufmerksamkeit fesseln (vgl. ebd. S. 172).

Für eine positive Gestaltung von Unterricht, ist Motivation von Seiten der Lehrkraft entscheidend. Diese sollte sich in der Faszination für den Inhalt und einer guten und intensiven Vorbereitung ausdrücken (vgl. Lamers/ Heinen 2006, S. 174). Außerdem kann eine gelungene Mischung von klaren und bekannten Strukturen sowie Ritualen und Neuheiten zum Gelingen von Unterricht beitragen. Leerlauf ist zu vermeiden (vgl. ebd. S. 175). Des Weiteren sollen gemeinsame Lernsituationen geschaffen werden. Lernzeiten und Lernräume sollen so gestaltet sein, dass sie die Schüler nicht überfordern. Berücksichtigt man die Bedeutung des Emotionalen für das Lernen, dann müssen Lernkontexte gegeben sein, die existentielle Grundversorgung sowie emotionale Sicherheit ermöglichen (vgl. ebd. S. 176f).

Folgende Aspekte der Forschungsgruppe ‚Ecole 21‘ sind allgemein für die Steigerung des Wohlbefindens und die Förderung emotionaler Faktoren von Bedeutung:

- allgemeine Aktivierung des Lernalters,
- Steigerung des Selbstvertrauens, des Selbstwertgefühls (allgemein und gegenstandsspezifisch),
- Wecken und Erhalten von Lernfreude,
- Motivieren, Wecken von Interesse am Lerngegenstand,
- Erzeugen von Zufriedenheit mit den Lernergebnissen und Leistungsstolz,
- Abbau von Ängsten,
- Wohlfühlen in der Lerngruppe und
- Abbau von Langeweile (vgl. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, zit. n. Lamers/ Heinen 2006, S. 177).

Lernbedürfnisse und Lernaufgaben

Im Lehrplan werden folgende Lernbedürfnisse der Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufgeführt:

- Autonomie im Kontext sozialer Bezüge
- Kommunikation
- Bedeutung gebende Wahrnehmung
- Bewegung und Handlungsplanung
- Aufmerksamkeit und Konzentration
- Handeln in Alltagssituationen
- Erwerb von Kenntnissen in Deutsch und Mathematik
- Gleichberechtigte soziale Beziehungen
- Transferleistungen

- Religiöse und ethische Werthaltungen
- Verarbeitung persönlicher und sozialer Auswirkung von Behinderung (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 6)

Bei der Gestaltung von Lernprozessen wird grundlegend davon ausgegangen, dass *alle Menschen die gleichen Lebensaufgaben* zu bewältigen haben – unabhängig von einer Behinderung. (vgl. ebd. S. 5). Es wird davon ausgegangen, dass körperliche Gegebenheiten, emotionale Bedürfnisse, kognitive Fähigkeiten und soziale Kompetenzen eine Einheit bilden. Aus diesem Grund ruft jeder Lernschritt „immer Veränderungen in allen Bereichen des Handelns und Verhaltens hervor“ (ebd.). Andersherum können Erschwernisse in einem der Bereiche sich auch auf andere Bereiche auswirken.

Jede Handlungsweise der Schüler – möge sie auch auf Außenstehende unstimmig wirken – ist zunächst als *Fähigkeit* der Schüler zu begreifen, die dazu beiträgt, „beeinträchtigende Bedingungen in ihr Leben und ihre Persönlichkeit zu integrieren und sich Welt anzueignen“ (ebd. S. 5f).

Lernverhalten

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1980 wurde das Lernverhalten durch folgende Merkmale charakterisiert (vgl. Straßmeier 2000, S. 43):

- direkte Bezogenheit der Lerninteressen auf vitale Bedürfnisse,
- sach- und situationsverhaftete Ansprechbarkeit,
- begrenzte Fähigkeit zur selbstständigen Aufgabengliederung,
- geringe Spontaneität im Hinblick auf bestimmte Lernaufgaben,
- überwiegend handlungsbezogenes Lernen,
- extrem geringes Lerntempo,
- stark begrenzte Durchhaltefähigkeit im Lernprozess,
- eingeschränkte Gedächtnisleistungen,
- weitgehende Gebundenheit des Gelernten an die ursprüngliche Lernsituation sowie
- unzureichende sprachliche Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit.

Hierbei handelt es sich um eine defizitorientierte Auflistung, die den Versuch unternimmt, das Lernverhalten von Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu beschreiben. Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass das Lernverhalten von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung individuell sehr unterschiedlich ist und verschiedene Besonderheiten aufweisen kann (vgl. Mühl 2001, S. 64). Eine genaue Betrachtung des Lernverhaltens der einzelnen Schüler sollte im Vordergrund stehen.

Des Weiteren gibt es bezüglich des Lernverhaltens von Menschen mit geistiger Behinderung eine Vielzahl an Theorien und empirischen Untersuchungen, auf welche in diesem Kontext nicht näher eingegangen wird, da aus den Ergebnissen wiederum keine allgemeinen Schlüsse auf das Verhalten aller Menschen mit geistiger Behinderung gezogen werden können. Eine Darstellung der Theorien ist in Mühl's 'Einführung in die Schulpädagogik bei geistiger Behinderung' zu finden (vgl. Mühl 2001, S. 62ff).

Eine Hilfe zur Charakterisierung des individuellen Lernverhaltens einzelner Schüler können Lernniveaustufenmodelle bieten.

Lernniveaustufen

Die Modelle zur Beschreibung der Lernniveaus einzelner Schüler sollen dem Lehrer helfen, die Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit ihrer Umwelt besser zu verstehen. Damit einhergehend sollen Hilfen für Schüler vorstrukturiert und Voraussetzungen geschaffen werden, welche die Aneignung von Umwelt unterstützen.

An dieser Stelle sei auf Piaget und die sowjetische Autoren Leontjew, Galperin und Wygotski verwiesen, die diesbezüglich Modelle erstellt haben (vgl. Straßmeier 2000, S. 44ff). Beispielhaft sollen die Modelle von Leontjew und Wygotski dargestellt werden.

Leontjew (vgl. Leontjew 1973, S. 402) geht davon aus, dass jede Stufe der psychischen Entwicklung „durch eine bestimmte dominierende Tätigkeitsart und durch eine bestimmte dominierende Beziehung des Kindes zur Wirklichkeit gekennzeichnet“ (ebd.) ist. Bei einem Übergang von einer Entwicklungsstufe zur nächsten ist ein Wechsel der dominierenden Tätigkeit und der dominierenden Beziehung zur Wirklichkeit zu verorten. Er beschreibt die dominierende Tätigkeit nicht – wie man zuerst vermuten könnte – als eine Tätigkeit, die in einer bestimmten Entwicklungsstufe am häufigsten von einem Kind ausgeführt wird. Er führt drei andere, erklärende Charakteristika auf: Als erstes Merkmal benennt Leontjew die Andeutung einer neuen Tätigkeitsart in einer dominierenden Tätigkeit. Beispielsweise lässt sich während der dominierenden Tätigkeit des Spiels die nächste Tätigkeit des Lernens beobachten. Zweites Merkmal der dominierenden Tätigkeit ist, dass diese zur Bildung und Umgestaltung psychischer Vorgänge führt. Während des Lernens entwickeln sich zum Beispiel Prozesse abstrakten Denkens. Das dritte Merkmal stellt nach Leontjew die zentrale und grundlegende Veränderung der Persönlichkeit auf der jeweiligen Entwicklungsstufe dar. So kann sich das Kind durch das Spiel beispielsweise gesellschaftliche Funktionen und Verhaltensformen aneignen.

Bei Straßmeier (vgl. Straßmeier 2000, S. 45) und im Lehrplan (vgl. Bayerisches Staatsministerium, S. 32) lassen sich vier Stadien der Denkentwicklung nach Leontjew finden, die besonders relevant für die Beschreibung des Schülerklientel sind: das sinnlich-

wahrnehmende, das handelnd-aktive, das bildlich-anschauliche und das begrifflich-abstrakte Lernen. Jede dieser Ebenen steht für sich und beinhaltet unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit dem Lernangebot. Die Ebenen müssen nicht vom Konkreten zum Abstrakten vollzogen, sondern können individuell durchschritten werden. Das *sinnlich-wahrnehmende Lernen* bezieht sich auf das Erkunden mit allen Sinnen. Diese Ebene ist meist allen Schülern zugänglich. Das *handelnd-aktive Lernen* verweist auf Tätigkeiten, die von einer aktiven Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt gekennzeichnet sind. *Bildlich-anschauliches Lernen* erfolgt mittels zwei- oder dreidimensionaler Repräsentationen von Realität wie zum Beispiel Modelle, Fotos, Filme oder Karten. Auf der *begrifflich-abstrakten Lernebene* beschäftigen sich die Schüler über das Medium Sprache mit dem Lerngegenstand: sie erlesen, schreiben, errechnen, diskutieren oder argumentieren.

Unter dem Begriff ‚*Zone der nächsten Entwicklung*‘ ist nach **Wygotski** das „Gebiet der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse“ (Wygotski 1987, S. 83) zu verstehen. Der Autor geht davon aus, dass sich die Zone der nächsten Entwicklung bei einem Kind dadurch ermitteln lässt, dass man bestimmt, was es in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringen kann. Daraus ergibt sich, was das Kind in naher Zukunft selbstständig ausführen kann. Die Zone der nächsten Entwicklung lässt sich hinsichtlich verschiedener Bereiche der Persönlichkeit erstellen.

3.5 Lehrplan für die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung¹⁷

Im Jahr 2003 erschien der aktuelle Lehrplan für die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Die Leitlinien für Bildung und Erziehung, die im Lehrplan dargestellt werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 5ff), beruhen auf dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, dem Bayerischen Gesetz über Erziehungs- und Unterrichtswesen, der Bayerischen Verfassung sowie Empfehlungen der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik.

Wesentliche Anliegen des Lehrplans sind

- Bildung für alle Schüler – unabhängig vom Schweregrade der Beeinträchtigung,
- Berücksichtigung des jeweiligen Lebensalters und Entwicklungsstandes der Schüler mit dem Ziele einer möglichst selbstbestimmten Lebensgestaltung,
- Unterstützung der Lehrkräfte bei einer kreativen und flexiblen Unterrichtsgestaltung,
- Vermittlung moderner Lerninhalte sowie
- ein integrativer und offener Unterricht (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S.2)

Lernbereiche

Im Bayerischen Lehrplan werden verschiedene Lernbereiche aufgeführt, die es zu vermitteln gilt (vgl. ebd. S. 1ff).

Zentrale Lernbereiche, die als Grundlage für weitere Lernbereiche dienen, sind: gemeinsames Lernen, Persönlichkeit und soziale Beziehungen, Wahrnehmung und Bewegung, Denken und Lernen, Kommunikation und Sprache und Selbstversorgung. Als weitere Lernfelder gelten katholische und evangelische Religion, Deutsch, Mathematik, Natur, Heimat, Verkehr, Medien, Zeit und Freizeit, Spiel, Bewegung und Sport, Kunst, Musik, Werken, textiles Gestalten und Hauswirtschaft.

Aufbau des Lehrplans und Vernetzung der Lernbereiche

Der Lehrplan enthält Lerninhalte, die sich an den Lebens- und Erfahrungsbereichen aller Kinder und Jugendlichen orientieren. Deshalb überschneiden sich in vielen Bereichen die Lerninhalte des Lehrplans für Schulen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit denen, die in Grund- und Hauptschulen gelehrt werden.

Des Weiteren sind spezifische Lernbedürfnisse der Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die alle Lebensbereiche betreffen können, im Lehrplan berücksichtigt.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Lehrplänen der verschiedenen Schulen ist, dass der Lehrplan für die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung differenziertere Zugangsweisen berücksichtigen muss, damit auch Schülern mit schweren Beeinträchtigungen Lernen in allen Bereichen möglich wird (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 19).

Ein zentrales Merkmal des Lehrplans für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist *Offenheit*. Die Inhalte und Lehrziele sind nicht einzelnen Schulstufen oder -jahrgängen

¹⁷ Bei der Betrachtung wird sich auf den aktuellen Lehrplan für Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung für die Grund- und Hauptschulstufe bezogen.

zugeordnet. Es liegt in der Verantwortung der Lehrer, Lehrziele auszuwählen und in Unterrichtseinheiten zusammenzustellen (vgl. Mühl 2006b, S. 365).

3.6 Didaktik

Didaktik kommt aus dem griechischen ‚Didaktiké téchne‘ und beschreibt die ‚Lehrkunst‘ respektive die ‚Lehre vom Lernen‘ (vgl. Fornfeldt 2000, S. 112). Straßmeier definiert Didaktik als die „Theorie und Praxis unterrichtlichen Handelns“ (Straßmeier 2000, S. 10).

Die Didaktik bei geistiger Behinderung hat sich im Zusammenhang mit dem Recht auf Erziehung und Bildung darum bemüht, die grundsätzliche Bildungsfähigkeit zu begründen und zu zeigen, „dass Erziehung und Bildung von den Bildungsangeboten abhängen und nicht nur an eine individuelle Lernfähigkeit gebunden sind“ (Mühl 2006b, S. 363).

Im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik bewegt sich die Didaktik „zuerst auf dem Boden der allgemeinen Didaktik“ (Ratz 2006, S. 214) - ohne Schwerpunkte und Besonderheiten außer Acht zu lassen. Didaktische Gestaltung kann sich grundsätzlich an diesen Aspekten orientieren:

- Bedingungen und Voraussetzungen
- Unterrichtsziele
- Inhalte
- Methoden und Medien
- Unterrichtsplanung
- Auswertung

Diese Elemente sollen übernommen und den folgenden Ausführungen als Struktur zugrunde gelegt werden.

3.6.1 Bedingungen und Voraussetzungen

Um die Voraussetzungen für Unterricht zu bestimmen müssen die Individualität des einzelnen Schülers, die Zusammensetzung der Lerngruppe, das Umfeld der Schule und aktuelle Geschehnisse berücksichtigt werden (vgl. Ratz 2006, S. 215f).

Die Individualität und Heterogenität der Schüler (wie bei 3.4.2 ‚Schülerschaft‘ beschrieben) führt dazu, dass verstärkt konstruktivistische und entwicklungslogische Ansätze Grundlage didaktischer Überlegungen sind.

Sonderpädagogisches Handeln muss sich im Besonderen an individuellen Bedingungen und Lernbedürfnissen orientieren, weniger an allgemeinen Normen (vgl. Mühl 2006b, S. 364).

3.6.2 Unterrichtsziele

Unter Berücksichtigung der Schülervoraussetzungen sollen Absichten über mögliche Verhaltensänderungen beziehungsweise Lernfortschritte sowie über die Aktivierung verschiedener Verhaltensdispositionen bei Schülern formuliert werden (vgl. Straßmeier 2000, S. 48ff).

Der meist verwendete Begriff zur Veranschaulichung von Absichten im Unterricht ist das ‚Lernziel‘. Meyer definiert das Lernziel als „sprachlich artikulierte Vorstellung über die durch Unterricht (oder andere Lehrveranstaltungen) zu bewirkende gewünschte Verhaltensdisposition eines Lernenden“ (Meyer, zit. n. Straßmeier 2000, S. 51). Unter Berücksichtigung konstruktivistischer Annahmen setzen sich Lernziele zum einen aus den Schülerinteressen und Vorschlägen der Schüler und zum anderen aus den von dem Lehrer vermuteten Lernbedürfnissen und Erziehungserfordernissen zusammen. Dabei orientieren sich die Erziehungsanliegen an Inhalten und Fähigkeiten, die für gegenwärtiges und zukünftiges Leben der Schüler bedeutsam sind. Individuell subjektive Lernwege der Schüler sollen akzeptiert werden. Darüber hinaus spielen tatsächlich stattfindende und bereits begonnene Lerntätigkeiten eine Rolle bei der Formulierung von Lernzielen (vgl. Ratz 2006, S. 232).

Es können Handlungs- und Lehrziele voneinander unterschieden werden. Ein *Handlungsziel* ist in der Regel auf ein Handlungsprodukt bezogen und beschreibt Intentionen und Ursachen, warum ein Schüler sich am Unterricht beteiligen soll. Das *Lehrziel* hingegen gibt die Bildungsabsichten hinsichtlich Sach-, Sozial- und Handlungskompetenzen des Lehrers wieder. Die Ziele lassen sich durch die Bestimmung der Inhalts- und Verhaltenskomponente näher beschreiben. Dabei kennzeichnet die Inhaltskomponente das Objekt und die Verhaltenskomponente drückt aus, welches Verhalten der Schüler im Unterricht zeigen soll. Zudem kann angegeben werden, welches Anforderungsniveau erwartet wird und welche Hilfen gegeben werden müssen.

Ziele können allgemein in affektiv-emotionale, kognitive und psychomotorische Ziele untergliedert werden (vgl. ebd.).

3.6.3 Inhalte

Im Umgang mit Inhalten ist es von Bedeutung, die Didaktische Analyse näher zu betrachten. Außerdem soll an dieser Stelle herausgearbeitet werden, wie mit der Individualität und Heterogenität der Schülerklientel in Bezug auf die Bearbeitung von Inhalten umgegangen werden kann. Zudem soll berücksichtigt werden, welche Inhalte für Schüler mit einer schweren geistigen Behinderung relevant sind.

3.6.3.1 Didaktische Analyse – Verschränkung von Ziel und Inhalt

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist die inhaltliche Analyse von zentraler Bedeutung (vgl. Ratz 2006, S. 217ff). Der Stellenwert ist deshalb so hoch einzuschätzen, da es in keinem Bundesland Deutschlands Jahrgangslehrpläne mit Vorgaben für Inhalte gibt. Über die gesamten Schuljahre verteilt sollen die im Lehrplan aufgeführten Inhalte dennoch abgedeckt sein. Der Lehrer orientiert sich bei der Planung von Unterricht an den zu Beginn des Schuljahres individuell für die Klasse erstellten Gesamtkonzepten.

Die am meisten verbreitete und klassische Form der didaktischen Analyse stammt von Wolfgang Klafki. Anhand dieses Modells kann festgestellt werden, ob sich ein Unterrichtsangebot für die Schüler lohnt. Es soll zunächst in seinen Grundzügen erläutert werden (vgl. Jank/ Meyer 1999, S. 133):

Die didaktische Interpretation und Strukturierung im Hinblick auf die Unterrichtsplanung steht bei Klafkis Didaktischer Analyse im Mittelpunkt. Zur Strukturierung des Klärungsprozesses hat Klafki fünf Grundfragen der Didaktischen Analyse formuliert, die stichwortartig dargestellt werden (vgl. ebd.):

1. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben meiner Schüler, welche Bedeutung sollte er - vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen - haben? (Gegenwartsbedeutung)
2. Worin liegt die Bedeutung des Inhalts für die Zukunft? (Zukunftsbedeutung)
3. Wie sieht die Struktur des Inhalts aus, der durch die beiden vorhergehenden Fragen in eine spezifisch pädagogische Sicht gerückt ist? (Inhaltsstruktur)
 - a. Welche einzelnen Momente bestimmen den Sinnzusammenhang des Themas, und in welcher Verbindung stehen sie zueinander?
 - b. Ist der Inhalt geschichtet? Gibt es verschiedene Sinn- und Bedeutungsebenen?
 - c. In welchem großen sachlichen Zusammenhang steht das Thema?
 - d. Was könnte den Schülern den Zugang zur Sache erschweren?
4. Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der Inhalt? (Exemplarische Bedeutung)

5. Wie kann die Struktur des Inhalts den Schülern interessant, begreiflich, zugänglich,... gemacht werden? (Zugänglichkeit)

Im Kontext der Geistigbehindertendidaktik erscheint es sinnvoll die Umsetzung der fünf Grundfragen der Didaktischen Analyse derart zu gestalten, dass zunächst der Bildungsgehalt, die Sachanalyse, die didaktische Reduktion (vgl. Fischer 1999, S. 55f) und im Anschluss daran die methodische Aufbereitung skizziert werden.

Die Frage nach dem Bildungsgehalt eines bestimmten Bildungsinhaltes ist als zentrale Kategorie der Unterrichtsplanung anzusehen (Klafki, zit. nach Jank/ Meyer 2002, S. 21f). Nach Steindorf (vgl. Steindorf 2000, S. 76) entspricht der Bildungsgehalt dem Wesentlichen beziehungsweise der Tiefendimension eines Bildungsinhaltes. Als mögliche Leitfrage kann die Frage nach der Auswahl des jeweiligen Lernvorhabens für die spezifische Schülerklientel fungieren. Im Sinne der aufgeführten didaktischen Analyse nach Klafki kann in diesem Zusammenhang die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie die Exemplarische Bedeutung des Inhalts thematisiert werden.

Die *Sachanalyse* beschäftigt sich vorwiegend mit der Sache an sich, d.h. mit der Beschaffenheit des Lerngegenstands. Die Sachstruktur kann beispielsweise Fachbegriffe, Zusammenhänge oder sachlogische Abfolgen erläutern. Diese Analyse ist immer hinsichtlich der Bedeutung für die Zielgruppe durchzuführen. Im Sinne Klafkis Didaktischer Analyse können in diesem Kontext Inhaltsstruktur und Zugänglichkeit aufgegriffen werden.

Bei der *Didaktischen Reduktion* geht es um die „Zurückführung eines komplexeren Lernvorhabens auf einen dem Schüler erlernbaren Teil-Lernbereich“ (Fischer 1999, S. 55). Straßmeier unterscheidet eine vertikale Reduktion, bei der die Komplexität des Inhalts abnimmt und beispielsweise nur ein Ausschnitt gezeigt wird von einer horizontalen Reduktion, bei welcher der Inhalt durch Metaphern, Analogien und Beispiele konkretisiert wird (vgl. Straßmeier 2000, S. 59). In diesem Zusammenhang ist die Auseinandersetzung mit den Lernniveaustufen unumgänglich. Nur so können die methodischen Konsequenzen erarbeitet werden. Es gilt zu bedenken, „wieweit man einen Lerninhalt reduzieren, vereinfachen, verkürzen, beschneiden kann, ohne dass er seine sachliche Richtigkeit verliert und ohne dass der Gesamtzusammenhang darunter leidet“ (Fischer 1999, S. 108). Mögliche Leitfragen im Zusammenhang mit der Didaktischen Reduktion können sein: Welche Sachverhalte sollten weggelassen werden, um den Lernvoraussetzungen der Schüler zu entsprechen? Welche Sachverhalte sollten vereinfacht werden und warum? Welche einheitlichen Begriffe sollten verwendet werden?

Die *Methodische Herangehensweise* an einen Sachverhalt ergibt sich aus der genauen Betrachtung des gewünschten Bildungsgehalts, der Zielgruppe, den gesammelten Infor-

mationen zur Sache und ihrer möglichen didaktischen Reduktion. Sie beschreibt die konkrete Aufbereitung eines Sachverhalts für die Zielgruppe.

3.6.3.2 Umgang mit Heterogenität und Individualität

Bei der Beschreibung der personalen Voraussetzungen spielt die Individualität und Heterogenität der Schülerschaft eine zentrale Rolle. Deshalb soll im Folgenden beschrieben werden, wie mit diesen Voraussetzungen umgegangen werden kann.

Inhalte bei heterogenen Klassen

In diesem Zusammenhang ist es unumgänglich den Entwurf der *Entwicklungslogischen Didaktik* Feusers zu erwähnen. Zur Umsetzung von Inhalten in heterogenen Klassen ist Feusers Anspruch zentral, einen ‚gemeinsamen Gegenstand‘ herauszuarbeiten, an dem Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen in Form eines Projekts gemeinschaftlich lernen können.

Feuser fordert eine „Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der alle Kinder in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Niveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘, an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser, zit. n. Ratz 2006, S. 219). Der Begriff des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ soll nicht statisch als tatsächliches Objekt aufgefasst werden. Feuser lehnt sich mit diesem Begriff explizit an Klafkis Begriff ‚das Exemplarische‘ an. Nicht Materielles, sondern Prozesse, die sich auf verschiedenen Abstraktionsebenen betrachten lassen, werden als Themen aufgegriffen (vgl. Ratz 2006, S. 219f).

Diesen Ausführungen zufolge kann nachvollzogen werden, dass die zentralen didaktischen Impulse in der Integrationsbewegung aus der Geistigbehindertenpädagogik entstanden sind, da deren Profil ein heterogenes Schülerklientel einschließt (vgl. Ratz 2006, S. 219f).

Berücksichtigung von Individualität bei Inhalten

Die Individualität erfordert es, einen *handlungsbezogenen Unterricht* zu gestalten. Mühl bezeichnet ihn als „die ergiebigste Lernmöglichkeit“ (Mühl 2006b, S. 367) für Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Dabei kann „durch Handeln als Erfahrung von Handlungen anderer, als Beteiligung am Handeln anderer und durch eigenes Handeln“ (ebd.) gelernt werden. Handeln kann in realen oder in realitätsnahen Lernsituationen auf-

und ausgebaut werden. Der Erwerb von Teilkompetenzen auf abstrakter und formaler Ebene wird dadurch nicht ausgeschlossen (vgl. ebd. S. 368). Der Handlungsbezogene Unterricht bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung lässt sich vor allem durch das allgemeine Ziel der Handlungsfähigkeit begründen (vgl. Mühl 2001, S. 62). Handlungskompetenz wird nur durch Handeln gewonnen, „nicht durch Reden über das Handeln“ (Straßmeier 2000, S. 127)

Handlungsbezogener Unterricht entspricht den Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung insofern, dass die Erfahrung anstelle der Belehrung betont wird (vgl. Ratz 2006, S. 224). Die Schule soll demzufolge zu einem ‚Erfahrungsraum‘ werden, der den Schülern realitätsgetreue Erlebnisse ermöglicht. Mühl hat subjektive Schülerinteressen mit gesellschaftlichen Anforderungen verknüpft und synthetisch ‚Lebenssituationen‘ herausgearbeitet, die in viele Lehrpläne Eingang gefunden haben. Bei den ‚Lebenssituationen‘ handelt es sich exemplarisch um die Bereiche ‚Wohnen‘, ‚Speisen und Getränke‘ oder ‚Familie‘. Kritisch ist anzumerken, dass durch die Eingrenzung auf konkrete Erfahrungen nur Themen aus dem Umfeld der Schüler in Betracht gezogen werden können. Ratz erwähnt in diesem Kontext, dass Mühls Themenkanon um Klafkis Schlüsselprobleme erweitert werden sollte. Damit ist eine Orientierung an gesellschaftlich zentralen Problemen gemeint (vgl. Ratz 2006, S. 225). *Projektorientierter Unterricht* ist eine der häufigsten Formen handlungsbezogenen Unterrichts (vgl. Mühl 2001, S. 70ff), der einer heterogenen Schülerschaft im Besonderen gerecht zu werden vermag.

Die Grenzen des handlungsbezogenen Unterrichts liegen darin, dass es Ziele gibt, die handlungsabstrakte Lernweisen erfordern – vor allem im Bereich der kognitiven Techniken, welche eher handlungsfern vollzogen werden (vgl. Mühl 2006b, S. 369). Davon ausgehend, dass Handeln intentionales, motiviertes und begründbares Verhalten ist, ergibt sich eine weitere Schwierigkeit. Mühl hat dies mit einer Frage auf den Punkt gebracht: „Wie kann Handlungsfähigkeit vermittelt werden, wenn hinter dem Tun, das als Handeln gelten soll, nicht die eigenen Motive und Gründe stehen, die das Wesen des Handelns ausmachen?“ (Mühl 2001, S. 72).

Im Zusammenhang mit Berücksichtigung der Individualität erscheint es weiter wichtig, den *Konstruktivismus* zu erwähnen. Lernen wird – wie bereits beschrieben – nicht als Folge von Lehren, sondern als aktive, eigenständige Leistung des Lernenden beschrieben (vgl. Ratz 2006, S. 225 und Lamers/ Heinen 2006, S. 166). Der Mensch konstruiert sich demnach sein eigenes Bild von der Welt. Die Inhalte von Unterricht müssten streng genommen die Schüler wählen (vgl. Ratz 2006, S. 225). Daraus ergibt sich ein zentrales Problem des Konstruktivismus hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung. Es ist schwierig, in einem Unterricht, der in Gruppen stattfindet, zwischen den Schülerinteressen zu vermitteln

3. Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

und die Verständigung untereinander aufrecht zu erhalten. Eine Lösung in dem Kontext kann der Ansatz Specks bieten, der vorschlägt, dass sich die Schüler in wechselseitigem Austausch gemeinsam mit einer Lehrkraft eine Wirklichkeit konstruieren (vgl. ebd.). Außerdem müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die selbstentdeckendes, selbstmotiviertes und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen (vgl. Lamers/ Heinen 2006, S. 167).

3.6.3.3 Unterrichtsinhalte für Schüler mit schwerer geistiger Behinderung

Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung sind „in ihren Aktivitäten des Lernens und der Anwendung von Wissen sowie in der Kommunikation stark beeinträchtigt“ (Lamers 2000, S. 187). Die Partizipation an bedeutenden Lebensbereichen und Lebenssituationen ist nur unter erschwerten Bedingungen möglich. Diesbezüglich sind Menschen mit schwerer geistiger Behinderung abhängig von personalen Beziehungen und materialen Gegebenheiten der Umwelt (vgl. Lamers 2000, S. 188).

Ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts mit Schülern mit einer schweren geistigen Behinderung ist die Verbesserung der Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. Ratz 2006, S. 228). Dazu zählen beispielsweise unterstützende Kommunikationsmedien, die das Ziel der Sprachanbahnung fördern. Die gestützte Kommunikation ist ein kontrovers diskutiertes Verfahren, das insbesondere bei Menschen mit Autismus zur Anwendung kommt. Im Bereich des Unterrichts mit schwermehrfachbehinderten Schülern ist auf das Konzept von Mall zu verweisen (vgl. Mall 2004), in dem kognitive Kommunikationsebenen durch basale vertreten werden.

Die bereits beschriebene Entwicklungslogische Didaktik erhebt den Anspruch, auch Schüler mit schwerer geistiger Behinderung in jeglichen Unterricht respektive in das Arbeiten am ‚gemeinsamen Gegenstand‘ zu integrieren (vgl. Ratz 2006, S. 228). Dies ist im Widerspruch zu dem bisherigen Verständnis zu sehen, dass handlungsorientiertes Lernen erst nach dem entwicklungsorientierten Lernen erfolgen kann.

Ratz kritisiert, dass Schüler mit schwerer geistiger Behinderung auch heute noch „zu selten mit anspruchsvollen Bildungsinhalten konfrontiert“ (Ratz 2006, S. 227) werden. In diesem Zusammenhang ist das Konzept der Basalen Stimulation von Fröhlich zu erwähnen, das nach Lamers den bekanntesten und meist verbreiteten Ansatz zur Förderung von Menschen mit schwerer Behinderung darstellt (vgl. Lamers 2000, S. 179). Eine detaillierte Ausführung des Konzepts kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Bedeutend erscheint jedoch die Weiterführung des Ansatzes durch Lamers und Heinen. Diese gehen davon aus, dass die Basale Stimulation auch geeignet ist, Menschen mit schwerer Behinderung „anspruchsvolle Bildungsinhalte der natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Lamers 2000, S. 181) zugänglich zu machen. Denn um dem Bildungsanspruch für Menschen mit einer schweren Behinderung gerecht zu werden, müssen sowohl formale als auch materiale Bildungsinhalte thematisiert werden (vgl. ebd. S. 196), die sich nicht grundlegend von denen für Menschen ohne Behinderung unterscheiden dürfen (vgl. Lamers/ Heinen 2006, S. 157).

Exkurs: Vermittlung von anspruchsvollen Inhalten

Für die Vermittlung von anspruchsvollen Inhalten sind eine sach- und fachkundige Aufarbeitung des entsprechenden Inhalts und methodische Überlegungen notwendig, „die die „richtige Sprache“ zur Ansprache“ (Lamers 2000, S. 198) suchen. Diesbezüglich werden hochkompetente Fachleute benötigt, die über differenzierte pädagogische, behinderungs- und fachspezifische sowie methodisch-didaktische Kompetenzen verfügen (vgl. ebd.). Lamers nennt zwei Elemente für den Umgang mit anspruchsvollen Inhalten:

Zum einen geht es darum, „elementare Sinn-, Bedeutungs-, Sprach- und Überlieferungsstrukturen“ (vgl. ebd. S. 199) herauszuarbeiten. Elementare Grundstrukturen, das Typische und Konstitutive eines anspruchsvollen Inhalts müssen sichtbar und in die Sprache der Schüler übersetzt werden. Für die inhaltliche Übertragungsarbeit kann man sich an den Techniken von Stock orientieren: Adaptieren, Modifizieren, Magnifizieren, Minifizieren, Substituieren, Rearrangieren, Umkehren und Kombinieren (vgl. Lamers 2000, S. 199). Zum anderen muss das Wesentliche des Bildungsinhalts auf der Handlungs- und Erlebensebene zugänglich gemacht werden. Daraus ergibt sich der zentrale Aufgabenbereich des Lehrers: Die Überwindung der Kluft zwischen den abstrakten Inhalten und den eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten und das Eröffnen von Verstehenszusammenhängen durch Erleben und Handeln (vgl. ebd. S. 201).

Für die Begegnung von schwer mehrfach behinderten Menschen mit anspruchsvollen Inhalten kann kein feststehendes Ziel verfolgt werden. Kinder und Jugendliche werden in konstruktivistischer Manier als aktiv ihre Wirklichkeit erzeugende und ihre Perspektive in einem Dialog-Umfeld entwickelnde Individuen gesehen (vgl. ebd. S. 204).

Am Beispiel von Goethes ‚Werther‘ übersetzt Lamers die Inhalte des Textes in basale und die Sinne ansprechende Wahrnehmungsangebote und erzeugt eine Stimmung, die von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung empfunden werden kann. Dabei ist gemeinsames Handeln in den Gesamtkontext eingebunden (vgl. ebd. S. 202).

3.6.4 Methoden und Medien

„Schüler einer Grundschule lernen lesen *trotz* der Methode, Schüler mit einer geistigen Behinderung dagegen nur *wegen* der Methode“ (Ratz 2006, S. 228).

Ratz zitiert mit dieser Aussage einen Seminarleiter. Der Ausspruch kann zwar als überspitzt und spontan impulsiv charakterisiert werden, hebt aber trotzdem die zentrale Bedeutung der Methoden im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik hervor.

Unterrichtsmethoden sind „planmäßige, zielorientierte Verfahren, Schritte und Formen des Lehrens und Lernens bei der Vermittlung bzw. Aneignung vorgegebener oder selbstbestimmter Lerninhalte“ (Straßmeier 2000, S. 111).

Generell muss inhaltliches und methodisches Lernangebot vielfältig sein und den Schülern verschiedene Lernwege ermöglichen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 10). Dies lässt sich dadurch begründen, dass Handeln und Denken entsteht, indem Anregungen aus der Umwelt aufgenommen werden und diese durch das Verleihen von Bedeutung Rückwirkungen auf Handeln und Denken haben. Die Konstruktion von Welt steht folglich immer in enger Verbindung mit sozialen Einflüssen und kulturellen Gegebenheiten. Jedoch vollzieht sie sich nicht bei jedem „bewusst und gesteuert“ (ebd.).

Die Ausschnitte der Welt müssen derart ausgewählt sein, dass sie den Bedürfnissen, Motiven und Erwartungen von Schülern entsprechen. Die *Methodenwahl* ist abhängig von den Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen sowie den Anforderungen des Lerngegenstands. Sie folgt dem Prinzip „so viel Anleitung durch Strukturierung des Lernangebots wie nötig und so viel Freiraum für selbsttätiges Konstruieren wie möglich“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 10). Dabei kann sich Lernen auf den von Leontjew bestimmten Ebenen ‚sinnlich-wahrnehmend‘, ‚handelnd-aktiv‘, ‚bildlich-darstellend‘ und ‚begrifflich-abstrakt‘ vollziehen. Es gilt demnach, im Vorfeld das jeweilige Lernniveau der Schüler zu eruieren (vgl. Mühl 2006b, S. 371).

Es kann allgemein zwischen Methoden und Medien unterschieden werden, die sich aus der allgemeinen Didaktik ergeben und auf ihre Brauchbarkeit hin analysiert werden müssen, und Methoden, die speziell für den Förderbedarf geistige Entwicklung ausgearbeitet wurden (vgl. Ratz 2006, S. 229).

Spezielle Unterrichtsmethoden im Bereich des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung sind beispielsweise Objekterkundung, Handlungsanleitung oder Vorhaben. Diesbezüglich soll hier auf Literatur von Fischer und Mühl verwiesen werden (vgl. Fischer 1999 und Mühl 2004). Die aufgeführten Methoden orientieren sich hauptsächlich an einer klassischen Lehr-Lern-Struktur (vgl. Ratz 2006, S. 229).

Konzeptionen der allgemeinen Didaktik, die stark durch die Reformpädagogik geprägt wurden, berücksichtigen verstärkt offene Formen des Unterrichts. Offener Unterricht ist ein schülerorientierter Unterricht, der Raum für eigene Entscheidungen bietet. An Schulen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird er vor allem in Form von Freiarbeit, Lernen an Stationen, Wochen- und Tagesplanarbeit umgesetzt (vgl. Mühl 2006b, S. 369). Bei „einer adäquaten, die individuelle Situation berücksichtigenden Gestaltung“ (Ratz 2006, S. 229) können damit bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung große Lernerfolge verzeichnet werden. Entscheidend ist eine ständige Analyse der Methoden.

Im Umgang mit Methoden kann man sich an den Forderungen der lerntheoretischen Didaktik orientieren, die darauf hinweist, dass zwischen Inhalten, Methoden, Medien und Zielen eine Passung hergestellt werden muss (vgl. ebd., S. 230).

Methodische Modelle sind „die einer Gruppe ähnlicher Unterrichtsabläufe zugrunde liegende Struktur“ (Fischer, zit. n. Straßmeier 2000, S. 112). Beispiele für methodische Modelle sind bei Straßmeier aufgeführt: die Handlungseinheit, die Darstellungseinheit, das Unterrichtsgespräch in gebundener oder freier Form, das Spiel, das Vorhaben oder Projekt, die Exkursion, das Erlernen einer motorischen lebenspraktischen Fertigkeit (Lehrgang), die Erlebniseinheit, das Training, der programmierte Unterricht, die themenzentrierte Interaktion, Meditation und die Objekterkundung (vgl. Straßmeier 2000, S. 113ff).

Im Zusammenhang mit den Methoden stehen **Unterrichtsprinzipien**, die in mehreren Sammlungen, zum Beispiel im Bayerischen Lehrplan (Bayerisches Staatsministerium 2003, S.10ff), verzeichnet sind. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Darstellung im Lehrplan.

Das Bayerische Staatsministerium empfiehlt für den Unterricht folgende Unterrichtsprinzipien:

- Gegenwarts- und Zukunftsorientierung,
- Altersangemessenheit und Entwicklungsgemäßheit,
- Ganzheitlichkeit,
- Selbsttätigkeit,
- Hilfe zur Selbsthilfe,
- Handelndes Lernen,
- Übung und Anwendung,
- Rhythmisierung und
- Individualisierung und Differenzierung (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 10ff).

Unter dem Prinzip der *Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung* wird verstanden, dass sich die Auswahl der Unterrichtsinhalte an der aktuellen Lebensbedeutsamkeit und der zukünftigen Bedeutung für die Schüler orientieren soll.

Dem Prinzip der *Altersangemessenheit und Entwicklungsgemäßheit* liegt die Annahme zugrunde, dass *alle* Schüler die gleichen Lebensaufgaben zu bewältigen haben – von einer Behinderung unabhängig. Lerninhalte sollen dem Alter und der Entwicklung der Schüler entsprechen. Ein spiralcurriculares Vorgehen, wie es Bruner vorschlägt, ermöglicht es einen Lerngegenstand mit unterschiedlicher Akzentuierung und steigendem Grad an Komplexität aufzubereiten (vgl. auch Lamers/ Heinen 2006, S. 158). Im Bereich der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind häufig in allen Altersstufen ba-

sale Angebote notwendig. Insbesondere in diesem Zusammenhang ist auf eine altersgemäße Gestaltung zu achten. Der Unterrichtsgegenstand muss darüber hinaus dem Entwicklungsniveau der Schüler entsprechen – insofern, dass die Handlungsanforderung und die didaktische Hilfestellung ein Lernen im Bereich des jeweiligen nächsten Entwicklungsschritts ermöglichen.

Die *Ganzheitlichkeit* eines Unterrichts macht sich dadurch bemerkbar, dass dieser sich zum einen an die Gesamtpersönlichkeit der Schüler richtet und zum anderen Lernen als komplexen Vorgang anerkennt, „an dem vielfältige sensorische, motorische, sprachliche, kognitive und soziale Prozesse beteiligt sind“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S.11). Es ist wichtig, möglichst viele dieser Lernbereiche in den Unterricht mit einzubeziehen. Außerdem darf Unterricht nicht in einem abgeschlossenen Schonraum stattfinden, sondern muss die Lebenswirklichkeit in einem hohen Maß berücksichtigen (vgl. ebd.).

Das Prinzip der *Selbsttätigkeit* kann durch offene, aber überschaubare Lernsituationen verwirklicht werden. Dafür müssen Schüler auf ein Lernarrangement stoßen, das ihren Bedürfnissen entspricht. Materialgeleitetes Lernen und Freiarbeit sind dafür besonders gut geeignet. Dem Lehrer kommt die Aufgabe zu, die Schüler bei der Wahl geeigneter Materialien zu unterstützen, die Aufgabenstellung verständlich zu machen und zur Reflexion anzuregen.

Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben einen individuell unterschiedlichen Bedarf an Assistenz. Diesem kann personal oder materiell beigegeben werden. Personale Assistenz kann durch stellvertretende Ausführung, geführte Bewegungen, verbale Beobachtung und Korrektur geleistet werden. Materielle Assistenz hingegen beinhaltet Hilfsmittel im Bereich der Kommunikation, spezielle Werkzeuge oder bildliche und schriftliche Handlungsanleitungen. Die Assistenz soll im Sinne der *Hilfe zur Selbsthilfe* angeboten werden und verfolgt das Ziel der zunehmenden Selbstständigkeit.

Handelndes Lernen eignet sich für alle Kinder und Jugendlichen und ist in die Gestaltung von Unterricht miteinzubeziehen. Bereits der „Ausdruck von Interesse an und die Kontaktaufnahme mit Dingen und Personen der Umgebung begreift sich als Handlung“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 11). Der Begriff der Handlung wird demzufolge sehr weit gefasst. Methodische Formen, die handelndes Lernen fördern sind beispielsweise die Objekterkundung, Lehrgänge, das freie Aktionsfeld sowie das Projekt. Im Lehrplan wird handlungsorientierter Unterricht so beschrieben, dass sich aus einer konkreten Lebenssituation eine Problemstellung ergibt, die „unmittelbar von Bedeutung“ ist. Anhand dieser werden Handlungsziele, Planung und Durchführung von Strategien des Handelns abgeleitet (vgl. ebd.).

Das Prinzip der *Übung und Anwendung* besagt, dass es notwendig ist, im Unterricht Gelerntes intensiv zu üben und regelmäßig zu wiederholen. Dies und eine Berücksichtigung

von individualisierenden Übungsformen ermöglichen es sukzessiv, dass Schüler sich mit komplexer werdenden Situationen befassen und neu erworbenes Wissen in vielfältige lebenspraktische Zusammenhänge stellen können.

Unter dem Prinzip der *Rhythmisierung* versteht man das Schaffen von Situationen, die sich innerhalb einer Unterrichtseinheit oder im Tages- und Wochenablauf wiederholen. Sie ermöglicht eine zeitliche und räumliche Orientierung. Folgen auf Phasen der Aktivität Phasen der Ruhe, wird davon ausgegangen, dass Lebensrhythmus spürbar ist (vgl. ebd. S. 12). Durch einen Wechsel von Anspannen und Entspannen, Anpassen und Gestalten oder Aufnehmen und Abgeben werden beispielsweise im Sinne der Rhythmisierung Handlungs- und Erlebnisqualitäten ermöglicht, die antinomischer Natur sind.

Das Prinzip der *Individualisierung und Differenzierung* kann durch Lernen am gemeinsamen Gegenstand (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 12 und 3.6.3.2 ‚Umgang mit Heterogenität und Individualität‘) umgesetzt werden. Dafür bedarf es individuell unterschiedlicher Zugangsweisen nach dem Prinzip der inneren Differenzierung. Den Schülern müssen unterschiedliche Assistenzangebote, Aufgaben, die in Umfang und Schwierigkeitsgrad variieren, und verschiedene Unterrichtsmedien angeboten werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 12).

3.6.5 Planung von Unterricht

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Planung von Unterricht auf der Grundlage von zwei Elementen erfolgt: dem Lehrplan und der Lehrplanung des Lehrers zur individuellen Förderung jedes einzelnen Schülers. Hieraus entwickeln Lehrer spezifische klassen- und lerngruppenbezogene Lehrpläne, welche die aktuellen und zukünftigen Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse der Schüler sowie standortbedingte und regionale Gegebenheiten berücksichtigen. In die Lehrplangestaltung werden alle in der Klasse tätigen Lehrer und Mitarbeiter einbezogen. Die Lehrpläne können unterschieden werden in Klassen- und Förderpläne, Wochenpläne sowie Jahrespläne, die zumeist in Trimester oder Halbjahrespläne gegliedert werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 21). Grundsätzlich ist von einem erweiterten Verständnis von Unterricht auszugehen. Nicht nur Gruppenaktivitäten sondern auch Einzelförderung sind an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Bestandteil von Unterricht. Außerdem sind Lernsituationen mit einzubeziehen, die sich während des Schulalltags ereignen.

Vom Lernort Schule aus, sind jene Orte außerhalb der Schule aufzusuchen, „mit denen die Schüler in Berührung kommen werden und für die sie bestimmte Qualifikationen erwerben sollen“ (Mühl 2001, S. 36). Dies ergibt sich zum einen aus allgemeinen Zielvor-

stellungen wie Normalisierung, Handlungsfähigkeit oder Selbstverwirklichung in sozialer Integration und zum anderen dadurch, dass Unterricht gemäß den Voraussetzungen der Schüler in die gesellschaftliche Umwelt außerhalb der Schule verlagert werden soll (vgl. ebd.).

Ein weiterer Aspekt, der bei der Planung von Unterricht berücksichtigt werden soll, ist, dass grundlegend von einer Verlangsamung der Lernprozesse ausgegangen werden muss. Deshalb ist eine ausgedehnte Lernzeit für einzelnen Lernbereiche zu bedenken. Beispielsweise werden die Inhalte des Sachunterrichts, die in der Grundschule besprochen werden, in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf neun Schulbesuchsjahre verteilt (vgl. Mühl 2006b, S. 364).

Nach Straßmeier enthält ein Unterrichtsplan folgende Elemente:

- die aktuelle Lernausgangslage der Schüler
- eine didaktische Aufschlüsselung eines Themas
- eine Auflistung der Feinziele
- und eine Darstellung methodischer Schritte (vgl. Straßmeier 2000, S. 71).

Planung von Unterricht ist wichtig. Sie sollte aber die Möglichkeit der Veränderung beinhalten. Aus diesem Grund wird heutzutage eher von einem Angebotscharakter gesprochen (Ratz 2006, S. 232). Der Unterrichtsprozess gehört zu den grundlegenden Gestaltungsaspekten. Das von Ruth Cohn (vgl. Ratz 2006, S. 232) geprägte Stichwort ‚Störungen haben Vorrang‘ ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Dies beruht sowohl auf verhaltens- als auch auf lernpsychologischen Gründen. Der Lehrer muss im Unterrichtsprozess über ein Maß an Flexibilität verfügen, was durch die Gestaltung des Klassenraums als Erfahrungsraum erleichtert wird.

Organisationsformen des Unterrichts

Die Form des *Frontalunterrichts* ist überall dort einzusetzen, wo die Arbeit in der Gesamtgruppe im Vordergrund steht, beispielsweise bei Erzählungen oder Musizieren. Im *Kursunterricht* hingegen werden Schüler, die sich in ihrem Lernniveau ähnlich sind, zusammengefasst und in einzelnen Bereichen systematisch gefördert. Im *Einzelunterricht* wird die persönliche Entwicklung von Schülern intensiv in ausgewählten Bereichen unterstützt. Die Einzelförderung sollte in Anlehnung an den Klassenunterricht geschehen und das individuelle Lerntempo und die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigen. *Partner- und Gruppenarbeit* können sowohl zur Verbesserung von Lernprozessen als auch zur Sozial- und Selbstständigkeitserziehung eingesetzt werden (vgl. Mühl 2001, S. 37ff).

3.6.6 Auswertung von Unterricht

Die Auswertung von Unterricht ist oftmals aufgrund mangelnder kommunikativer Kompetenzen der Schüler erschwert. Lernerfolge und Lernwege können deshalb zum großen Teil nur über *Beobachtung* ermittelt werden. Es kann zwischen qualitativer und quantitativer Beobachtung unterschieden werden (vgl. Ratz 2006, S. 232f).

Ein Beispiel für quantitative Beobachtung ist die Betrachtung der Aufmerksamkeit. Dabei wird beobachtet, mit „welcher Aufmerksamkeit die Schüler mit einem Unterrichtsmaterial umgehen“ (Ratz 2006, S. 232).

Die qualitative Beobachtung nimmt eine Einschätzung des Lernens vor. Einhergehend mit dem hohen Maß an Individualität und einem Fehlen bundesweiter Vergleichstests oder einer Bezugsnorm, muss der Fokus verstärkt auf dem Dialog, beispielsweise mit den Eltern, liegen.

Didaktisches Handeln ist „immer ein Wagnis auf der Schwelle zum Scheitern“ (Ratz 2006, S. 232).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Rahmen der Umsetzung von Unterricht an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung der genauen Betrachtung der Schülervoraussetzungen und der Analyse der ausgewählten Unterrichtsinhalte große Bedeutung zukommt. Außerdem spielt die didaktisch-methodische Aufbereitung von Inhalten eine zentrale Rolle. Wie anhand des Beispiels von Lamers dargestellt, können auch anspruchsvolle Inhalte Gegenstand der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sein.

Der Unterricht an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung soll den Schülern Handlungskompetenzen ermöglichen, die sie in der von Pfeffer beschriebenen, komplexen Alltagswirklichkeit handlungs- und gestaltungsfähig machen. Im Lehrplan wird der Anspruch an Unterricht beschrieben, selbstbestimmte Entwicklung zu unterstützen und gleichzeitig auf Teilhabe in der Gesellschaft.

Im Folgenden soll eine Zusammenführung der bisherigen theoretischen Ausführungen zu Globalem Lernen und der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung folgen.

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

Um sich einer Beantwortung der zentralen Fragestellung *Wie ist Globales Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung umsetzbar?* zu nähern, sollen nun Schnittstellen und Widersprüche von Globalem Lernen und der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufgeführt werden. Diese geben einen Einblick in eventuelle Schwierigkeiten und Chancen einer erfolgreichen Umsetzung.

Die gemeinsamen oder widersprüchlichen Elemente der beiden Konzepte¹⁸ werden anhand der wesentlichen Aspekte beider Bereiche zusammengefasst. Die Ausführungen sind sehr knapp gehalten, da die Hintergründe zu den einzelnen Punkten bereits in vorherigen Abschnitten der Arbeit detailliert herausgearbeitet wurden.¹⁹ An dieser Stelle geht es darum, eine übersichtliche Zusammenschau zu ermöglichen, anhand derer sich Fragestellungen für eine praktische Umsetzung ergeben.

Zudem werden an einigen Stellen noch Ergänzungen vorgenommen. Diese dienen jedoch nur der Veranschaulichung, wie beispielsweise die Darstellung eines konkreten Beispiels anhand des Lehrplans. Teilweise ist es schwierig, eine klare Zuordnung der Aspekte zu den Kategorien ‚Schnittstelle‘ oder ‚Widerspruch‘ zu treffen, da verschiedene Autoren der beiden Konzepte unterschiedliche Standpunkte vertreten. Überschneidungen mit der jeweils gegensätzlichen Kategorie werden aufgeführt und um einen anderen Blickwinkel ergänzt.

Zunächst soll jedoch in Kürze angegeben werden, anhand welcher bereits dargestellten Aspekte sich die zentrale Annahme der Arbeit, *Globales Lernen hat Bedeutung für Menschen mit geistiger Behinderung*, begründen lässt.²⁰

¹⁸ Im Folgenden wird des Öfteren der Begriff ‚Konzept‘ verwendet. Dies dient lediglich der vereinfachten sprachlichen Darstellung. Konzept ist in diesem Zusammenhang jeweils als die gedankliche Zusammenfassung der beschriebenen Sachverhalte der Kapitel 2 und 3 zu verstehen.

¹⁹ Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit bei der Wiedergabe von Verknüpfungs- und Widerspruchsstellen erhoben. Jedoch sollen die zentralen Momente aufgegriffen werden.

²⁰ Um Wiederholungen zu vermeiden, sollen an dieser Stelle nur Hinweise darauf gegeben werden, wo sich Anknüpfungspunkte diesbezüglich finden lassen.

4.1 Begründung der zentralen Annahme: *Die Bedeutung Globalen Lernens für die Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*

Die Grundannahme, dass Globales Lernen für Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von Bedeutung ist, konnte im Fortlauf dieser Arbeit mehrfach belegt werden. An dieser Stelle soll in Kürze eine kleine Zusammenfassung wesentlicher Aspekte erfolgen:

Will man den Anspruch auf Bildung und Erziehung erfüllen, wie er 1948 in der ‚Universal Declaration of Human Rights‘ der Vereinten Nationen, dem Grundgesetz und der Verfassung des Freistaats Bayern festgehalten wurde (vgl. Fornefeld 2000, S. 20 und 3.2 ‚Erziehungs- und Bildungsauftrag‘)²¹ und dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gerecht werden, wie er im Bayerischen Lehrplan (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 6ff und 3.2 ‚Erziehungs- und Bildungsauftrag‘) formuliert ist, sowie den Forderungen von Lamers (vgl. Lamers 2000, S. 197 und 3.2 ‚Erziehungs- und Bildungsauftrag‘) nach der Umsetzung von formalen und materialen Bildungsinhalten nachkommen, so muss Globales Lernen für Menschen mit Behinderung als bedeutend angesehen und in den Unterricht miteinbezogen werden.

Auch im Sinne der Normalisierung sollte es verstärkt in den Unterricht mit einfließen. Insbesondere die im Kontext der Normalisierung geforderte gesellschaftliche Integration ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, denn diese fordert die Mitbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung hinsichtlich Entscheidungen, die ihr Leben und ihren Alltag betreffen (vgl. Fornefeld 2000, S.137 und 3.3.1 ‚Das Normalisierungsprinzip‘). Globale Herausforderungen betreffen alle Menschen und spiegeln sich im Alltag der Schüler mit geistiger Behinderung wider. Es lassen sich beispielsweise vielerlei Verknüpfungen zu globalen Bezügen anhand diverser Konsumgüter aufzeigen.

Globales Lernen ermöglicht Menschen mit Behinderung an bedeutsamen, gesellschaftlich relevanten Themen wie Globalisierung und Weltbürgertum teilzuhaben – Themen, die *alle* Menschen betreffen. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Unterrichtsprinzip der Altersangemessenheit und Entwicklungsgemäßheit (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 10f und 3.6.4 ‚Methoden und Medien‘) wird betont, dass alle Menschen die gleichen Lebensaufgaben zu bewältigen haben und allgemeine Lerninhalte entsprechend

²¹ Im Folgenden wird sowohl auf die originale Literatur als auch auf beschreibende Stellen in dieser Arbeit verwiesen. An einigen Stellen werden die bisherigen Ausführungen zur Verdeutlichung um direkte Zitate ergänzt.

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

Alter und Entwicklung angeboten werden sollen. Es ermöglicht darüber hinaus Erleben, Erschließung, Gestaltung und Veränderung der Welt.

Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass Globales Lernen die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterstützen kann, ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 6ff und 3.2 ‚Erziehungs- und Bildungsauftrag‘) zu erfüllen und im Sinne der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom Juni 2007 (vgl. Konferenz der Kultusminister der Länder/ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit 2007, S. 47 und 1. ‚Einleitung‘) die Bildung auf das Ziel von Nachhaltigkeit auszurichten und den Unterricht um eine globale Dimension zu erweitern. Selbstbestimmte Entwicklung und Vorbereitung auf ein Leben im normativen Rahmen der Gesellschaft wird durch Globales Lernen unterstützt. Im Rahmen des Globalen Lernens können Schüler ihre personale Identität entwickeln, soziale Integration erfahren und Kompetenzen erlernen, die sie für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben benötigen. Durch Situationen des Auswählens und Entscheidens, die im Globalen Lernen gegeben werden, wird des Weiteren dazu beigetragen die Schüler auf ein Leben nach der Schule vorzubereiten.

4.2 Schnittstellen der beiden Bereiche

- **‚Epochaltypische Schlüsselprobleme‘ als Orientierungspunkt bei der Wahl von Unterrichtsinhalten**

Die Ausführungen der beiden vorherigen Kapitel haben gezeigt, dass sich sowohl das Konzept des Globalen Lernens als auch die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf Klafki beziehen und die ‚epochaltypischen Schlüsselprobleme‘ für wichtige Inhalte von Bildungsinstitutionen erachten.

Nach Ratz (vgl. Ratz 2006, S. 225 und 3.6.3.2 ‚Umgang mit Heterogenität und Individualität‘) soll der Themenkanon für Menschen mit geistiger Behinderung sich nicht nur auf konkrete Erfahrungen beziehen, sondern eine Orientierung an gesellschaftlich relevanten Problemen beinhalten. Wie die Beschreibung der entwicklungslogischen Didaktik deutlich macht, sollen diesbezüglich auch Schüler mit einer schweren geistigen Behinderung miteinbezogen werden (vgl. Ratz 2006, S. 227), da Inhalte in Form eines ‚Gemeinsamen Gegenstands‘ für alle Schüler zugänglich gemacht werden können.

In der Theorie des Globalen Lernens kann auf Neda Forghani verwiesen werden, die die Behandlung ‚epochaltypischer Schlüsselprobleme‘ im Unterricht als Kern der Erziehung beschreibt (vgl. Forghani 2001, S. 94 und 2.4.1 ‚Betrachtung auf bildungstheoretischer

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

Ebene'). Zudem betont Schreiber (vgl. Schreiber 1996, S. 16 und 2.8.4 ‚Prinzipien, Regeln und Stellung von Globalem Lernen im Unterricht') die Berücksichtigung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme hinsichtlich der Auswahl der Felder, in denen Globales Lernen verwirklicht wird.

- **Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit**

Klafki geht davon aus, dass die Schlüsselprobleme mit drei Grundfähigkeiten verknüpft werden müssen um Bildung zu ermöglichen: mit der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und der Solidarität (vgl. Klafki 1991, S. 52). Im Bereich des Globalen Lernens orientieren sich viele Autoren an dem Bildungsbegriff Klafkis (vgl. Bühler 1996, S. 151 und vgl. Forghani 2001, S. 94 und 2.4.1 ‚Betrachtung auf bildungstheoretischer Ebene').

Auch im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik richtet man sich nach Klafkis Bildungsbegriff. Zudem stellt Selbstbestimmung eine zentrale Leitidee der Geistigbehindertenpädagogik dar.

Der Mensch braucht Selbstbestimmung, um zu einem Gefühl der Verantwortlichkeit zu gelangen und Wohlbefinden zu empfinden. Die soziale Umwelt muss Menschen mit geistiger Behinderung trotz ihrer massiven Abhängigkeit Selbstbestimmung ermöglichen (vgl. Hahn 1994, S. 88 und 3.3.2 ‚Selbstbestimmung und Empowerment'). Eine Umsetzung von Selbstbestimmung in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist über das Prinzip des Entscheidenlassens möglich: „Erzieher sollten bei der Aktivierung von Kindern mit geistiger Behinderung stets mehrere Möglichkeiten anbieten, zwischen denen das Kind entscheiden kann. Es soll auch in winzigen Angelegenheiten des Alltags veranlaßt werden, sich für oder gegen etwas zu entscheiden und Aufgaben eigenverantwortlich zu erledigen“ (Hahn 1994, S. 90). Es ist wichtig anzumerken, dass aus „der Winzigkeit eines Entscheidungsfreiraumes“ (Hahn 1994, S. 90) nicht auf seine Bedeutungslosigkeit geschlossen werden darf.

Bei Menschen mit geistiger Behinderung muss besonders darauf geachtet werden, Selbstbestimmung weitestgehend zu ermöglichen. Hahn sieht die Gefahr, dass die Realisierung der Selbstbestimmung erschwert wird, „weil Rahmenbedingungen, falsche Einstellungen, die Sicht des Menschen mit geistiger Behinderung, Machtmißbrauch und pathologische Formen des Helfens der Selbstbestimmung im Wege stehen. Die Erschwerungen führen in der Regel zu praktizierter Fremdbestimmung“ (Hahn 1994, S. 89).

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

Eine Reflexion des eigenen Handelns kann Personen, die mit Menschen mit geistiger Behinderung leben, dabei helfen, das Grundprinzip ‚Selbstbestimmung‘ zu realisieren.

- **Förderung der Mitbestimmungsfähigkeit**

Mitbestimmung ist ein weiterer Aspekt, den sowohl Globales Lernen als auch die Geistigbehindertenpädagogik fördern wollen und der in enger Verknüpfung mit den eben ausgeführten Aspekten der Selbstbestimmung steht.

Auch wenn im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik oftmals die soziale Integration lediglich in Form von „*Teilhabe* an gesellschaftlichen Vollzügen“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 6 und 3.2 ‚Erziehungs- und Bildungsauftrag‘) oder „*Teilnahme* an einer umfassenden und gesellschaftlich bedingten Wirklichkeit“ (vgl. Pfeffer 1984, S. 101ff und 3.1 ‚Definition ‚Geistige Behinderung‘“) gefordert wird, ist die darüber hinausgehende Mitbestimmung ein zentrales Ziel.

Dies lässt sich anhand des Prinzips der Normalisierung und des Empowerment-Ansatzes verdeutlichen. Im Rahmen des Prinzips der Normalisierung wird gesellschaftliche Integration gefordert. Zum einen sollen Menschen mit geistiger Behinderung hinsichtlich gesetzlicher Ansprüche als Mitbürger akzeptiert werden und zum anderen bei Entscheidungen, die ihr Leben und ihren Alltag betreffen, mitbestimmen (vgl. Fornfeldt 2000, S. 137 und 3.3.1 ‚Das Normalisierungsprinzip‘). Ein zentraler Grundwert des Empowerment-Ansatzes ist die Selbstbestimmung. Diese ist damit verschränkt, dass Menschen ein Recht auf Mitbestimmung bezüglich Entscheidungen haben, von denen sie betroffen sind (vgl. Kulig/Theunissen 2006, S. 245 und 3.3.2 ‚Selbstbestimmung und Empowerment‘).

Im Bereich Globales Lernen kann erneut auf die drei Grundfähigkeiten Klafkis verwiesen werden, auf die sich zahlreiche Autoren des Globalen Lernens beziehen. Mitbestimmungsfähigkeit stellt eine der drei Grundfähigkeiten dar (vgl. Bühler 1996, S. 151 und vgl. Forghani 2001, S. 94 und 2.4.1 ‚Betrachtung auf bildungstheoretischer Ebene‘).

Auch in den Leitideen des Forums ‚Schule für eine Welt‘ ist eine Forderung nach Mitbestimmung enthalten (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 21 und 2.7.1.2 ‚Vier Leitideen des Globalen Lernens‘). Die erste Leitidee zielt darauf ab, die Wahrnehmung der persönlichen Teilhabe des Individuums an der Weltgesellschaft zu fördern. Das „Individuum spielt eine gewichtige Rolle im ganzen, es ist nicht nur Objekt, sondern auch Subjekt der Entwicklung“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 21). Als Subjekt der Entwicklung wird dem Individuum Mitbestimmung zuteil. In der vierten Leitidee wird beschrieben, dass

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

das Individuum gesellschaftlichen Einfluss und Verantwortung durch seine Entscheidungen bezüglich Freizeit- und Konsumgewohnheiten oder politische Wahl ausüben kann (vgl. ebd.).

Aus der Förderung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit ergeben sich Fragen für die Umsetzung von Globalem Lernen bei Menschen mit einer geistigen Behinderung:

Werden Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Mitbestimmung durch Hilfestellungen in Meinungsbildungs- und Entscheidungssituationen eingeschränkt?

Wie können die Schüler befähigt werden, Mitbestimmung auf gesellschaftlicher Ebene auszuüben?

- **Abstimmung des Lernvorhabens auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler**

Ein zentraler Aspekt der Geistigbehindertendidaktik ist die Aufbereitung von Lerninhalten in einer den Schülern entsprechenden Art und Weise. Dientlich hierfür sind beispielsweise Beschreibungen anhand von Lernniveaustufen. Hinweise dafür lassen sich beispielsweise bei Ratz (vgl. Ratz 2006, S. 215f und 3.6.1 ‚Bedingungen und Voraussetzungen‘) und Speck (Speck 2005, S. 67 und 3.1 ‚Definition ‚Geistige Behinderung‘) finden.

„Nimmt man eine Forderung des Globalen Lernens ernst, nämlich die Verbindung von lokaler Lebenswelt mit globalen Bezügen, so müssen die für den Unterricht entscheidenden Grob- und Teilziele von den Lehrkräften selber ausgearbeitet werden“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 3 und 2.7.1.2 ‚Vier Leitideen des Globalen Lernens‘). Auch diese Aussage belegt ein Anliegen daran, das Lernvorhaben an den Voraussetzungen der Schüler auszurichten, um Globales Lernen gelungen umzusetzen. Denn nur eine Orientierung der Grob- und Teilziele an den Voraussetzungen der Schüler kann die lokale Lebenswelt der Schüler mit globalen Bezügen verbinden.

Schnittstellen in der methodisch-didaktischen Umsetzung:

Die Schnittstellen der methodisch-didaktischen Umsetzung lassen sich zumeist durch die methodisch-didaktischen Grundsätze des Schweizer Forums ‚Schule für eine Welt‘ und

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

den Unterrichtsprinzipien des Bayerischen Lehrplans für die Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung begründen. Weitere Belege werden angeführt.

- **Ganzheitliches Lernen**

Im Bayerischen Lehrplan von 2003 wird Ganzheitlichkeit als Unterrichtsprinzip (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 11 und 3.6.4 ‚Methoden und Medien‘) beschrieben. Unterricht, der diesem Prinzip entspricht, richtet sich an die Gesamtpersönlichkeit der Schüler und erkennt Lernen als komplexen Vorgang an, „an dem vielfältige sensorische, motorische, sprachliche, kognitive und soziale Prozesse beteiligt sind“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 11).

Im Bereich des Globalen Lernens wird ganzheitliches Lernen ebenso verstanden. Dabei kann auf die Doppeldeutigkeit des Wortes ‚global‘ verwiesen werden, welches zum einen im Sinne von ‚umfassend‘ und zum anderen von ‚ganzheitlich‘ verwendet wird. Der Aspekt des Ganzheitlichen bezieht sich auf die Wahl von Lernmethoden (vgl. Bühler 1996, S. 184f und 2.1.3 ‚Erste Annäherung an den Begriff ‚Globales Lernen‘‘). Das Forum ‚Schule für eine Welt‘ (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 24 und 2.7.1.4 ‚Methodisch-didaktische Grundsätze des Globalen Lernens‘) beschreibt ganzheitliches Lernen als einen methodisch-didaktischen Grundsatz Globalen Lernens. Dabei ist die methodische Herangehensweise gemeint, die den ganzen Menschen mit all seinen Sinnen ansprechen soll. Auch Bühler favorisiert methodisch ganzheitliche Ansätze, ein Lernen mit allen Sinnen und eine Verknüpfung von Verstehen und Handeln (vgl. Trisch 2005, S. 76 und 2.7.3.3 ‚Methodisch-didaktische Umsetzung‘).

Ergänzend soll auf die Auffassung von ‚ganzheitlichem Lernen‘ von Forghani eingegangen werden. Sie erweitert dieses Verständnis des Ganzheitlichen Lernens als Prinzip für die Methodenwahl um das systemische Denken. In diesem Sinne wird ganzheitliches Lernen dadurch charakterisiert, dass es um ein Ergänzen, und nicht um ein Ersetzen, des bisherigen linearen Denkens durch ein *Denken in vernetzten Zusammenhängen* (vgl. Forghani 2001, S. 28ff und 2.8.1 ‚Globales Lernen als ‚Ganzheitliches Lernen‘‘) geht.

- **Prinzip der Altersangemessenheit und Entwicklungsgemäßheit**

Altersangemessenheit und Entwicklungsgemäßheit lassen sich ebenfalls als Unterrichtsprinzipien im aktuellen Lehrplan der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Ent-

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

wicklung finden (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 11 und 3.6.4 ‚Methoden und Medien‘).

Der Geistigbehindertenpädagogik liegt die Annahme zugrunde, dass alle Schüler die gleichen Lebensaufgaben zu bewältigen haben. Lerninhalte sollen dem Alter und der Entwicklung der Schüler entsprechen. Die Handlungsanforderung und die didaktische Hilfestellung müssen ein Lernen im Bereich des jeweilig nächsten Entwicklungsschrittes ermöglichen. Um einen Lerngegenstand mit unterschiedlicher Akzentuierung und zunehmenden Grad an Komplexität zu vertiefen wird ein spiralcurriculares Vorgehen vorgeschlagen.

„Das globale Verständnis kann erlernt werden durch Lernerfahrungen in der Schule, welche dem Alter und den Möglichkeiten der Kinder angepasst sind“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23).

Diese Aussage des Forum ‚Schule für eine Welt‘ (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23 und 2.7.1.4 ‚Methodisch-didaktische Grundsätze des Globalen Lernens‘) zeigt, dass auch im Bereich Globales Lernen dieses Prinzip vertreten wird. Scheunpflug und Schröck fordern darüber hinaus spiralcurriculares Vorgehen (Scheunpflug/ Schröck 2000b, S. 8 und 2.7.2.3 ‚Methodisch-didaktische Umsetzung‘).

- **Selbsttätigkeit**

Selbsttätigkeit ist Unterrichtsprinzip der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 11 und 3.6.4 ‚Methoden und Medien‘) und ein methodisch-didaktischer Grundsatz, der beim Forum ‚Schule für eine Welt‘ beschrieben wird (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23 und 2.7.1.4 ‚Methodisch-didaktische Grundsätze des Globalen Lernens‘).

Das Schweizer Forum ‚Schule für eine Welt‘ beschreibt, dass das selbsttätige, aktive Lernen eine persönliche Beziehung zum Lerngegenstand schafft und Lernerfahrungen in der direkten Auseinandersetzung ermöglicht. Im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik ist zu ergänzen, dass Selbsttätigkeit auch spezifische Formen von Assistenz miteinbeziehen kann (vgl. ebd.).

- **Lernen in konkreten Situationen**

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1980 wird das Lernverhalten von Schülern mit geistiger Behinderung durch eine sach- und situationsverhaftete Ansprech-

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

barkeit charakterisiert (vgl. Straßmeier 2000, S. 43 und 3.4.2.3 ‚Lernen bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘). Ein weiterer Hinweis für diese methodische Vorgehensweise lässt sich im Lehrplan für die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung finden. Dort wird handlungsorientierter Unterricht so beschrieben, dass sich aus einer *konkreten Lebenssituation* eine Problemstellung ergibt, die „unmittelbar von Bedeutung“ ist. Anhand dieser werden Handlungsziele, Planung und Durchführung von Strategien des Handelns abgeleitet (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 11 und 3.6.4 ‚Methoden und Medien‘).

Das Forum ‚Schule für eine Welt‘ bezeichnet ‚Lernen in konkreten Situationen‘ als weiteren methodisch-didaktischen Grundsatz (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 24 und 2.7.1.4 ‚Methodisch-didaktische Grundsätze des Globalen Lernens‘). Es beschreibt, dass es nötig ist, Menschen in Situationen zu versetzen und anschließend ihre Verhaltensweisen und ihre Fehler mit ihnen zu reflektieren, um vernetztes Denken zu erreichen und Verhalten zu erlernen.

Aus dieser Schnittstelle ergibt sich eine weitere Frage für die Umsetzung von Globalem Lernen:

Wie ist Lernen in konkreten Situationen auch bei Themen der räumlich globalen Ebene möglich?

- **Orientierung an offenen Formen des Unterrichts**

Bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung können große Lernerfolge mit Formen des offenen Unterrichts erzielt werden (Ratz 2006, S. 229 und 3.6.4 ‚Methoden und Medien‘). Im Lehrplan mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist offener Unterricht als Anliegen angegeben (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 2 und 3.5 ‚Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘). Unterricht soll Angebotscharakter haben (Ratz 2006, S. 232). Der Lernkontext soll folglich als Lernarrangement gestaltet sein, welches Interesse und Neugierde weckt, Erkundungen ermöglicht, Überraschungen bereithält und die Aufmerksamkeit fesselt (vgl. Lamers/ Heinen 2006, S. 172 und 3.4.2.3 ‚Lernen bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘).

Ebendies fordert auch Scheunpflug für die Umsetzung von Globalem Lernen, indem sie betont, dass der Lehrer die Funktion der Bereitstellung von Lernarrangements überneh-

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

men soll (vgl. Scheunpflug 2000b, S. 19 und 2.7.2.3 ‚Methodisch-didaktische Umsetzung‘).

- **Handelndes Lernen**

In beiden Konzepten ist es erklärtes Ziel, die Handlungsfähigkeit (vgl. Mühl 2001, S. 62 und 3.6.3.2 ‚Umgang mit Heterogenität und Individualität‘ und vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 21 und 2.7.1.2 ‚Vier Leitideen des Globalen Lernens‘) des Individuums zu fördern²². Dies soll durch handelndes Lernen möglich werden (vgl. Straßmeier 2000, S. 127 und 3.6.3.2 ‚Umgang mit Heterogenität und Individualität‘).

Hinweise dafür lassen sich im Kontext der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wiederum im Lehrplan finden. Handelndes Lernen ist ein weiteres Unterrichtsprinzip (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 11 und 3.6.4 ‚Methoden und Medien‘) das dem Lernbedürfnis der Schüler ‚Handeln in Alltagssituationen‘ (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 6 und 3.4.2.3 ‚Lernen bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘) gerecht wird. Der Begriff ‚handelndes Lernen‘ wird hier sehr weit gefasst: Bereits der „Ausdruck von Interesse an und die Kontaktaufnahme mit Dingen und Personen der Umgebung begreift sich als Handlung“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 11). Handlungsbezogener Unterricht an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zeichnet sich dadurch aus, dass die Erfahrung anstelle der Belehrung betont wird (vgl. Ratz 2006, S. 224 und 3.6.3.2 ‚Umgang mit Heterogenität und Individualität‘).

Handlungsorientiertes Lernen ist in Konzepten Globalen Lernens ebenfalls gewünscht. Dies wird beispielsweise an den Ausführungen zum ‚personenzentrierten Lernen‘ des Schweizer Forums ‚Schule für eine Welt‘ deutlich (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23 und 2.7.1.4 ‚Methodisch-didaktische Grundsätze des Globalen Lernens‘). Das aktive Lernen ist notwendig, um in der direkten Auseinandersetzung Erfahrungen zu sammeln. Forghani betont die Bedeutung einer Verknüpfung von erlerntem Wissen und Denken mit der handelnden Anwendung. Denn nur durch konkretes Handeln scheint sich die kognitive Struktur des Bewusstseins weiterzuentwickeln (vgl. Forghani 2001, S. 122 und 2.8.3 ‚Notwendige Kompetenzen und Fähigkeiten im globalen Zeitalter‘).

²² Im Bereich des Globalen Lernens wird die Handlungsfähigkeit durch die Komponente des globalen Denkens erweitert: die Menschen sollen zu lokalem Handeln befähigt werden, welches durch globales Denken geprägt ist.

- **Öffnung der Schulen für außerschulische Organisationen**

Eine weitere Schnittstelle der beiden Konzepte ist die Forderung auf beiden Seiten, dass Schulen sich verstärkt für außerschulische Organisationen, Vereine etc. öffnen sollen – jedoch mit unterschiedlichen Intentionen verbunden.

Im Bereich des Globalen Lernens wird eine *Öffnung der Schule* in der Art gefordert, dass Schulen aktuelle Herausforderungen einer globalisierten Welt im Unterricht aufgreifen sollen. Dabei soll beispielsweise die externe fachliche Kompetenz von Nichtregierungsorganisationen für den Bildungsauftrag genutzt werden (vgl. Tamke 1998, S. 16f und 2.4.2 ‚Betrachtung auf bildungspraktischer Ebene‘). Bühler zählt darüber hinaus die Aufgaben dazu, Grunderfahrungen von Parteilichkeit, Vernetzungen mit Kindern, Schulen und Kollegien in aller Welt zu ermöglichen und spontane, kleine Initiativen wie z.B. Ausstellungen zu unterstützen. Lehr- und Lernwerkstätten sollen eingerichtet werden. Vernetzungen mit Polizei, Jugend- und Sozialämtern sind anzustreben und Schule soll durch Deregulierung Freiräume erhalten, um somit den Fähigkeiten von Einzelnen gerechter zu werden (vgl. Bühler 1996, S. 258f und 2.4.2 ‚Betrachtung auf bildungspraktischer Ebene‘).

Im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik wird die Öffnung der Schule nicht aufgrund aktueller globaler Herausforderungen gefordert. Generell jedoch, soll die Schule mit Förderschwerpunkt darauf achten, sich mit Vereinen oder anderen Institutionen stärker zu vernetzen und Interesse bei der Öffentlichkeit für ihre Aktivitäten zu wecken. Mühl nennt als zentrales Ziel den Abbau von Vorurteilen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung und die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Belange der Menschen mit Behinderung (vgl. Mühl 2001, S. 35 und 3.4.1 ‚Schulart‘).

Im Sinne der Integration und Normalisierung kann darüber hinaus gefordert werden, dass die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ihre Schüler für zentrale Belange der gesamten Weltbevölkerung – wie globale Herausforderungen – sensibilisiert. Daraus könnte sich eine symbiotische Zusammenarbeit der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und außerschulischen Institutionen ergeben.

In diesem Kontext ergibt sich jedoch eine weitere Frage, die es im Vorfeld zu eruieren gilt:
Sind Institutionen beider Bereiche zur Öffnung/ Zusammenarbeit bereit?

4.3 Widersprüche der beiden Bereiche

Neben Schnittstellen der beiden Bereiche lassen sich auch Elemente finden, die im Widerspruch zueinander stehen.

Scheunpflug geht davon aus, dass Unanschaulichkeit durch abstraktes Denken und Sprache kompensiert werden kann (vgl. Scheunpflug 1996, S. 11 und 2.8.2 ‚Umgang mit Komplexität‘). Betrachtet man diese Aussage aus dem Blickwinkel der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ergeben sich zwei zentrale Widersprüche für eine Umsetzung, die im Folgenden näher ausgeführt werden sollen:

- **Abstraktion versus Konkretisierung**

Nur ein winziger Bruchteil der Welt kann nur noch selbst erfahren werden, der überwiegende Teil der Informationen muss durch Erfahrungen anderer vermittelt werden. Lernen in der Weltgesellschaft zwingt zu höchsten Abstraktionslagen (Scheunpflug 1996, S. 13).

Das Globale Lernen befasst sich mit globalen Zusammenhängen, die sich in ihrer Gesamtheit nicht im Nahfeld des Menschen bewegen. Lokales Handeln wird mit globalem Denken verknüpft. Wie das Zitat zeigt, werden dabei höchste Abstraktionsleistungen erforderlich. Didaktische Bemühungen sollen dahingehend ausgerichtet sein, handlungsorientierte Ansätze mit abstraktem Denken zu verbinden (vgl. Scheunpflug 1996, S. 11ff und 2.8.2 ‚Umgang mit Komplexität‘). Forghani beschreibt darüber hinaus, dass im Umgang mit den Zusammenhängen der Weltproblematik eine Abstraktions- und Differenzierungsfähigkeit erforderlich ist, um relevante Sachverhalte sprachlich angemessen beschreiben zu können (vgl. Forghani 2001, S. 122 und 2.8.3 ‚Notwendige Kompetenzen und Fähigkeiten im globalen Zeitalter‘).

Im Gegensatz hierzu müssen abstrakte Zusammenhänge in der Geistigbehindertenpädagogik oftmals zugunsten eines besseren Verständnisses konkretisiert werden. Bach spricht von einer anschauend-vollziehenden Lernweise der Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (vgl. Bach 1979, S. 3 und 3.1. ‚Definition ‚Geistige Behinderung‘‘). Der Bereich des Emotionalen sowie des konkret vollziehenden Denkens ist für Menschen mit Behinderung von fundamentaler Bedeutung (Bach 1993, S. 10 und 3.1. ‚Definition ‚Geistige Behinderung‘‘). Dennoch zielt auch anschaulich-vollziehendes Lernen im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik darauf ab, Dispositionen zu bilden, die zu Abstraktion tendieren. Bach bestätigt dies mit den Worten: „Auch praktische Erziehung

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

und Bildung zielt letztlich auf die Entfaltung des geistigen Bereichs, auf geistige Artikulation, obschon sie dabei aus guten Gründen unanschaulich-begriffliche Wege meidet“ (Bach 1993, S. 29 und 3.1. ‚Definition ‚Geistige Behinderung‘’).

Dennoch drängt sich in diesem Zusammenhang folgende Fragestellung auf:

Wie können abstrakte und komplexe Inhalte des Globalen Lernens für Menschen mit einer geistigen Behinderung umgesetzt werden - ohne unanschaulich-begriffliche Methoden verwenden zu müssen?

- **Eingeschränkte Sprachkompetenz versus Forderung nach ausgeprägten sprachlichen Fähigkeiten**

Beiden Konzepten liegt das Ziel zugrunde, die Menschen dazu zu befähigen, ihre Meinung ausdrücken zu können und kommunikative Kompetenzen und Fragehaltungen zu entwickeln. Ansätze hierzu finden sich unter Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 20 und 2.7.1.1 ‚Definition Globales Lernen‘ und Scheunpflug/ Schröck 2000, S. 18 und 2.7.2.2 ‚Themen und die didaktische Minimalperspektive‘ sowie Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 88ff und 3.5 ‚Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘. Dennoch ergeben sich unterschiedliche Ansprüche an sprachliche Voraussetzungen.

Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1980 beschreibt, dass das Lernverhalten der Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unter anderem durch unzureichende sprachliche Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit gekennzeichnet ist (vgl. Straßmeier 2000, S. 43 und 3.4.3.3 ‚Lernen bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘). Im Lehrplan wird Kommunikation als ein zentrales Lernbedürfnis aufgeführt, als etwas, für das Grundlagen geschaffen werden müssen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 6 und 3.4.3.3 ‚Lernen bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘).

Dies steht im Widerspruch dazu, dass zur Ausbildung eines Globalen Bewusstseins die Sprache als Voraussetzung aufgeführt wird. Forghani fordert die sprachlich adäquate Erfassung und Beschreibung aktueller Weltprobleme. Diese ist Basis für Kommunikation, welche der Herausbildung eines globalen Bewusstseins zugrunde liegt (vgl. Forghani 2001, S.122 und 2.8.3 ‚Notwendige Kompetenzen und Fähigkeiten im globalen Zeitalter‘). Forghani betont zwar nicht den Aspekt der Lautsprache, aber um abstrakte Inhalte aktu-

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

eller Weltgeschehnisse verstehen und beschreiben zu können, muss ein Schüler über ein gutes Sprachverständnis und lautsprachliche Fähigkeiten verfügen.

Gemäß Scheunpflug und Schröck wird Sprache – wie bereits dargestellt – als Voraussetzung für eine mögliche Kompensation von Unanschaulichkeit empfunden (vgl. 2.8.2 ‚Umgang mit Komplexität und Scheunpflug‘ 1996, S. 11).

Hieraus ergibt sich eine weitere Frage:

Inwiefern ist das Erlangen Globalen Bewusstseins an gutes Sprachverständnis und Fähigkeiten der sprachlichen Äußerung gebunden?

- **An der konkreten Lebenswelt der Schüler orientierte Themen versus Themen mit globaler Perspektive *oder* Didaktische Reduktion versus methodisch-didaktischer Grundsatz ‚Denken in Zusammenhängen‘**

Wie bei Scheunpflug/ Schröck 2000b, S. 15f und 2.7.2.2 ‚Themen und die didaktische Minimalperspektive‘ dargestellt, gibt es im Bereich des globalen Lernens keinen festumrissenen Themenkanon. Es kann anhand diverser gesellschaftlicher Themen über die vernetzte und globalisierte Weltgesellschaft gelernt werden. Jedoch müssen ausgewählte Themen über einen sachlichen Bezug zu Themen der ‚Einen Welt‘ verfügen. Alle Themen obliegen somit der großen Perspektive der globalen Gerechtigkeit und orientieren sich an den Problembereichen der Weltgesellschaft. Hier wird deutlich, dass alle Themen über eine globale Perspektive verfügen.

Methodisch-didaktisch gilt der Grundsatz des Schweizer Forums ‚*Denken in Zusammenhängen*‘. Dies hat zur Folge, dass einzelne Themen nicht isoliert, sondern in ihren Vernetzungen betrachtet werden (Forum ‚Schule für eine Welt 1996, S. 23 und 2.7.1.4 ‚Methodisch-didaktische Grundsätze des Globalen Lernens‘).

Im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik sind Ansatzpunkte für Themen und Lerninhalte im Verständnis des Globalen Lernens zwar gegeben (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S.1ff und 3.5 ‚Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘), sie verfügen aber bislang über wenig globalen Bezug. Beispielsweise sind die Themen im Lehrplan für die Schule mit Förderschwerpunkt eher auf Konkret-Anschauliches ausgerichtet und beschreiben direkte Auswirkungen von Phänomenen auf das Leben der Schüler. Exemplarisch hierfür kann das Thema Umwelt und Umweltschutz betrachtet werden. Es ist Teil des Lehrplans und wird ausführlich hinsichtlich des lokalen Lebensbe-

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

reichs der Schüler dargestellt. Globale Folgen der Umweltverschmutzung werden jedoch nicht thematisiert (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 192ff).

Dahinter kann das Verständnis liegen, dass sich die Lerninteressen von Menschen mit geistiger Behinderung auf direkter Bedürfnisbefriedigung Dienendes beziehen (vgl. Bach 1979, S. 3 und 3.1 ‚Definition ‚Geistige Behinderung‘‘). Auch in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1980 wurde das Lernverhalten durch direkte Bezogenheit der Lerninteressen auf vitale Bedürfnisse charakterisiert (vgl. Straßmeier 2000, S. 43 und 3.4.3.3 ‚Lernen bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘).

Im Bereich der Geistigbehindertendidaktik ist es notwendig, eine didaktische Reduktion von Lerninhalten vorzunehmen, um die Inhalte den Lernvoraussetzungen der Schüler anzupassen. Komplexe Lernvorhaben werden üblicherweise auf einen dem Schüler erlernbaren Teil-Lernbereich reduziert (vgl. Fischer 1999, S. 55 und 3.6.3.1 ‚Didaktische Analyse – Verschränkung von Ziel und Inhalt‘).

Aus dieser Darstellung ergeben sich diese Fragen:

Ist die Betrachtung von Themen in globaler Perspektive für Menschen mit geistiger Behinderung interessant?

Ist Betroffenheit auf globaler Ebene erzeugbar? Veranlasst die Betroffenheit zur Reflexion des eigenen Lebensstils und zur Veränderung eigenen Handelns?

4.4 Besondere Schwierigkeit der Umsetzung

Zentrale Schwierigkeit bei der Umsetzung von Globalem Lernen ist der Umgang mit Komplexität. Komplexe Inhalte können als anspruchsvolle Inhalte bezeichnet werden. Diese Schwierigkeit der Umsetzung verstärkt sich, will man Globales Lernen an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung umsetzen. Jedoch ist der Umgang mit Komplexität von zentraler Bedeutung, da er in engem Zusammenhang mit der Handlungsfähigkeit des Individuums steht. Handeln ist nur dann möglich, wenn „vorher für den potentiell Handelnden eine akzeptable Komplexitätsreduktion absehbar“ (Bühler 1996, S. 186 und 2.7.3.3 ‚Methodisch-didaktische Umsetzung‘) wird. Allzu große Komplexität ist hinderlich für Handeln. Aus diesen Gründen sollen an dieser Stelle die bisherigen Ergebnisse und Vorgehensweisen bezüglich Komplexität und anspruchsvolle Lerninhalte beider Bereiche noch einmal in das Blickfeld gerückt werden.

Bühler (vgl. Bühler 1996, S. 155 und 2.4.1 ‚Betrachtung auf bildungstheoretischer Ebene‘) beschreibt in seinen Ausführungen zum Inklusionspaar ‚Reduktion versus Komplexität‘

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

zwei konkurrierende zentrale Aufgaben der Schule. Jene muss sowohl dem Bedürfnis der Schüler nach Eindeutigkeit durch Reduktion (entspricht: Reduzierung der Außenkomplexität)²³ entgegen kommen als auch die Möglichkeit bieten, den Umgang mit Komplexität zu erlernen (entspricht: Erhöhung der Eigenkomplexität). Dabei muss sie der Komplexität des Inhalts gerecht werden. Scheunpflug und Schröck betonen, dass die Reduzierung der Außenkomplexität zur Erleichterung des Umgangs mit Komplexität beiträgt, jedoch die Erhöhung der Eigenkomplexität des Menschen die bevorzugte Variante darstellt. Der Umgang mit Komplexität kann ihnen zufolge erlernt werden und ist in der Schule zu thematisieren.

Zum Erlernen eines Umgangs mit Komplexität, also zur *Erhöhung der Eigenkomplexität*, ist es wichtig, Erfahrungen mit komplexen Sachverhalten zu machen und diese zu reflektieren (vgl. Bühler 1996, S. 109 und 2.8.2 ‚Umgang mit Komplexität‘). Außerdem soll inklusives Denken gefördert werden. Inklusives Denken als vernetztes Denken und Verstehen erleichtert beispielsweise die Suche nach alternativen Lösungswegen in komplexen Zusammenhängen (vgl. Bühler 1996, S. 39f und 2.8.2 ‚Umgang mit Komplexität‘).

Des Weiteren sind die Merkmale der Testpersonen, die in den Untersuchungen Dörners (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 22 und 2.7.1.3 ‚Fähigkeiten und Fertigkeiten des Globalen Lernens‘) positiv mit komplexen Systemen umgegangen sind, für die Pädagogik im Sinne der Erhöhung der Eigenkomplexität anzustreben. Dabei handelt es sich um breites Allgemeinwissen, Vorrat an Strukturierungsprinzipien, Selbstsicherheit (statt Angst), Entscheidungsfreudigkeit, bessere Einschätzung der Wichtigkeit von Problemen, Bereitschaft, Hypothesen zu prüfen und zu korrigieren, mehr und vertiefende Warum-Fragen und die Fähigkeit, Unbestimmtheit und Unsicherheit auszuhalten und damit umzugehen (vgl. ebd.).

Didaktische Reduktion, also Reduzierung der Außenkomplexität, kann als die „Zurückführung eines komplexeren Lernvorhabens auf einen dem Schüler erlernbaren Teil-Lernbereich“ (Fischer 1999, S. 55) verstanden werden, die auch im Bereich der Geistig-behindertenpädagogik von Bedeutung ist (vgl. Pfeffer 1984, S. 100ff und 3.1 ‚Definition ‚Geistige Behinderung‘“ und 3.6.3.1 ‚Didaktische Analyse – Verschränkung von Ziel und Inhalt‘). Es geht darum, ein übersichtliches Lernen zu ermöglichen, das durch das richtige Mischverhältnis von Einfachem und Komplexem gekennzeichnet ist (vgl. Bühler 1996, S. 199ff und 2.8.2 ‚Umgang mit Komplexität‘). Straßmeier unterscheidet eine vertikale Reduktion, bei der die Komplexität des Inhalts abnimmt und beispielsweise nur ein Ausschnitt gezeigt wird, von einer horizontalen Reduktion, bei welcher der Inhalt durch Meta-

²³ In Klammern sind die von Scheunpflug und Schröck verwendeten Begriffe angegeben (vgl.

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

phern, Analogien und Beispiele konkretisiert wird (vgl. Straßmeier 2000, S. 59 und 3.6.3.1 ‚Didaktische Analyse – Verschränkung von Ziel und Inhalt‘). Nach Bühler muss bei der didaktischen Reduktion immer darauf geachtet werden, individuelle Aspekte von Lernprozessen nicht zu stark zu betonen, um nicht dabei gesellschaftliche Rahmenbedingungen aus dem Auge zu verlieren (vgl. Bühler 1996, S. 157 und 2.4.1 ‚Betrachtung auf bildungstheoretischer Ebene‘). Auch Fischer gibt zu bedenken, „wieweit man einen Lerninhalt reduzieren, vereinfachen, verkürzen, beschneiden kann, ohne dass er seine sachliche Richtigkeit verliert und ohne dass der Gesamtzusammenhang darunter leidet“ (Fischer 1999, S. 108). Dennoch spielt die didaktische Reduktion insbesondere im Kontext Globalen Lernens eine große Rolle, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine unmittelbare Einsicht in Zusammenhänge vorhanden ist (vgl. ebd.).

Betrachtet man generell die Umsetzung von anspruchsvollen Inhalten im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik, fällt ein weiterer Aspekt auf: *Verstehenszusammenhänge sollen durch die Handlungs- und Erlebensebene zugänglich gemacht werden*. Dabei bezieht man sich generell auf die Ausführungen von Lamers und Heinen, die eine Umsetzung anspruchsvoller Inhalte bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung fordern.²⁴

Neben der Übersetzung des Typischen und Konstitutiven eines Inhalts muss das Wesentliche des Bildungsinhalts auf der Handlungs- und Erlebensebene zugänglich gemacht werden. Daraus ergeben sich die zentralen Aufgaben des Lehrers: die Überwindung der Kluft zwischen den abstrakten Inhalten und den eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten und das Eröffnen von Verstehenszusammenhängen durch Erleben und Handeln (vgl. Lamers 2000, S. 201 und 3.6.3.3 ‚Unterrichtsinhalte für Schüler mit schwerer geistiger Behinderung‘).

Zusammenfassend ergeben sich drei zentrale Aspekte für den Umgang mit Komplexität:

1. Eine Erhöhung der Eigenkomplexität in Form von inklusivem Denken, die sich im Lernzuwachs der Schüler ausdrückt.
2. Reduzierung der Außenkomplexität mittels didaktischer Reduktion.
3. Ermöglichung von Verstehenszusammenhängen auf Handlungs- und Erlebensebene.

Scheunpflug/ Schröck 2000b, S. 9 und 2.8.2 ‚Umgang mit Komplexität‘)

²⁴ Es ist zu erwähnen, dass sich die Ausführungen von Lamers auf Menschen mit schwerer Behinderung und auf das Konzept der Basalen Stimulation beziehen. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass grundlegende Gedanken für eine Umsetzung von anspruchsvollen Inhalten für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung auch auf Menschen mit geistiger Behinderung übertragbar sind.

4.5 Theoretische Schlussfolgerungen für eine praktische Umsetzung

Allgemeine Anmerkungen zur Synthese beider Bereiche:

Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass sich vielerlei Aspekte der beiden Konzepte überschneiden. Zentrale Zielvorstellungen der Geistigbehindertenpädagogik stimmen mit denen Globalen Lernens überein. Dennoch ist die Tendenz zu sehen, dass die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oftmals an im Globalen Lernen als Grundvoraussetzung angenommenen Elementen ansetzen muss. Dies hat sich insbesondere bei der Darstellung der Schnittpunkte und Widersprüche herausgestellt. Die gemeinsame Zielkategorie oder methodisch-didaktische Überlegung ist gegeben - dennoch wird an einem unterschiedlichen Niveau angesetzt. Die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung intendiert beispielsweise, sprachliche und kommunikative Fähigkeiten zu fördern. Im Globalen Lernen stellen diese die Voraussetzung für die Weiterentwicklung zu einem Menschen mit globalem Bewusstsein dar. Ein weiteres Beispiel stellt das gemeinsame Ziel der Handlungsfähigkeit der Menschen dar (siehe Schnittstelle: ‚handelndes Lernen‘). Der Begriff des handelnden Lernens ist jedoch in der Geistigbehindertenpädagogik sehr weit gefasst. Das Erlernen von Handlungsfähigkeit bezieht sich zunächst auf das Umfeld des Menschen mit Behinderung, indem dieser zum Beispiel Zeichen der Alltagswirklichkeit deuten und mit ihnen umzugehen lernt. Für den Umgang mit der Alltagswirklichkeit müssen nach Pfeffer drei Arten von Handlungsfähigkeit erworben werden, wobei die beeinträchtigte Handlungsdisposition durch Hilfestellungen kompensiert werden kann: die spezifische, die allgemeine und die kritisch-pragmatische (vgl. Pfeffer 1982, S. 70 und 3.1 ‚Definition ‚Geistige Behinderung‘‘). In diesem Schritt kann die Zielkategorie ‚Handlungsfähigkeit‘ um die Komponente des globalen Denkens erweitert werden: die Menschen sollen zu lokalem Handeln befähigt werden, das kritisch und selbstreflexiv die Folgen auf globaler Ebene berücksichtigt.

Die Ausbildung der grundlegenden Fähigkeiten, die bei der Geistigbehindertenpädagogik von Bedeutung sind, kann folglich immer um die Komponente des Globalen Lernens ergänzt werden.

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

Schlussfolgerungen anhand der Schnittstellen und Widersprüche

Anhand der Schnittstellen und Widersprüche konnte gezeigt werden, welche Bedingungen, also welche Schwierigkeiten und welche Chancen, für eine Umsetzung von Globalem Lernen an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung anzunehmen sind. Die Ausführungen der Schnittstellen spiegeln die *Chancen für eine gelungene Umsetzung* Globalen Lernens in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Demzufolge ist es wichtig, die Förderung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit zu berücksichtigen und sich an den Voraussetzungen der Schüler zu orientieren. Methodisch-didaktisch sollte in Form von offenen Unterrichtsformen versucht werden, eine Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen durch ganzheitliches, selbsttätiges, handelndes und an konkreten Situationen orientiertes Lernen zu ermöglichen. Außerdem gilt es sich um eine altersangemessene und entwicklungsgemäße Umsetzung zu bemühen, eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Organisationen anzustreben und die Öffentlichkeit mit einzubeziehen.

Die Darstellung der Widersprüche weist auf *Gefahren für eine gelungene Umsetzung* hin. Deshalb sollte darauf geachtet werden, dass die Umsetzung nicht zu abstrakt, zu sprachlastig oder uninteressant für die Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist. Eine weitere Gefahr für ein Gelingen einer Umsetzung stellt die Überforderung durch Unsicherheit, Nichtwissen und Nichtkönnen dar.²⁵ Scheunpflug und Schröck beschreiben „den Umgang mit Unsicherheit, mit ‚Nichtwissen‘ und ‚Nichtkönnen‘ und die Fähigkeit, unter diesen Bedingungen sinnvolle Entscheidungen treffen zu können“ (Trisch 2005, S. 78 und Scheunpflug 1996, S. 14 sowie 2.7.2.2 ‚Themen und die didaktische Minimalperspektive‘) als Schlüsselqualifikation Globalen Lernens. Auch Bühler betont die Bedeutung der Fähigkeit, Ambivalenz über eine längere Zeit hinweg zu ertragen (vgl. Bühler 1996, S. 108 und 2.8.2 ‚Umgang mit Komplexität‘). Hieraus ergibt sich abschließend eine weitere Fragestellung: ***Wie können Schüler mit geistiger Behinderung im Umgang mit Unwissenheit, welche mit der Arbeit an komplexen Problemfeldern verbunden sind, unterstützt werden? Benötigen sie ein höheres Maß an Unterstützung?***

Schlussfolgerung aus der Darstellung zum Umgang mit Komplexität

²⁵ Dieser Aspekt wurde nicht als Widerspruch aufgeführt, da ihm die Entsprechung im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik fehlt. Demzufolge ist es kein Widerspruch, aber trotzdem eine Gefahr, die bei der Umsetzung berücksichtigt werden muss.

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

Aus den Ausführungen zum Umgang mit Komplexität ergibt sich, dass die Komplexität der anspruchsvollen Inhalten zum einen so stark reduziert werden muss, dass die Inhalte für Menschen mit geistiger Behinderung zugänglich werden, zum anderen jedoch die Eigenheit des Zusammenhangs erhalten bleiben muss. Dabei soll die Möglichkeit gegeben werden, die Eigenkomplexität zu erhöhen. Zugänge können auf Handlungs- und Erleben-ebene geschaffen werden.

Zusammenfassung der Fragen

Die erarbeiteten Fragen an eine Umsetzung von Globalem Lernen an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sollen im Folgenden in strukturierter Form zusammengefasst werden:²⁶

Fragen, die den Bezug der Schüler zur globalen Ebene eines Lerngegenstands betreffen:

- Ist die Betrachtung von Themen in globaler Perspektive für Menschen mit geistiger Behinderung interessant?
- Ist Betroffenheit auf globaler Ebene erzeugbar? Veranlasst die Betroffenheit zur Reflexion des eigenen Lebensstils und zur Veränderung eigenen Handelns?

Fragen, welche die Umsetzung eines Lerngegenstands betreffen:

- Wie können abstrakte und komplexe Inhalte des Globalen Lernens für Menschen mit einer geistigen Behinderung umgesetzt werden - ohne unanschaulich-begriffliche Methoden verwenden zu müssen?
- Inwiefern ist das Erlangen Globalen Bewusstseins an gutes Sprachverständnis und Fähigkeiten der sprachlichen Äußerung gebunden?
- Wie können Schüler mit geistiger Behinderung im Umgang mit Unwissenheit, welche mit der Arbeit an globalen Problemfeldern verbunden ist, unterstützt werden? Benötigen sie ein höheres Maß an Unterstützung?
- Wie ist Lernen in konkreten Situationen auch bei Themen der räumlich globalen Ebene möglich?

Fragen, die sich auf die Förderung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit beziehen:

- Werden Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Mitbestimmung durch Hilfestellungen in Meinungsbildungs- und Entscheidungssituationen eingeschränkt?

²⁶ Sie dienen als Grundlage für die später folgende Reflexion der praktischen Umsetzung.

4. Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aus theoretischer Perspektive

- Wie können die Schüler befähigt werden, Mitbestimmung auf gesellschaftlicher Ebene auszuüben?

Frage, die sich auf eine Zusammenarbeit mit externen Organisationen und Vereinen bezieht:

- Sind Institutionen beider Bereiche für eine Öffnung/ Zusammenarbeit bereit?

Schlussfolgerung bisheriger Darstellungen: Praktisches Projekt zur Umsetzung Globalen Lernens an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Zusammenfassend haben sich durch den Vergleich der beiden Konzepte viele Fragen ergeben, die anhand der bisherigen theoretischen Ausführungen nicht beantwortet werden können. Da es bislang keine Literatur zur konkreten Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gibt, sollen nun in detaillierter Weise Ausführungen zu einem praktischen Projekt folgen, welches anhand der dargestellten theoretischen Bezüge Globalen Lernens und der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung konzipiert wurde.

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - Projekt ‚Schokolade‘

Ansprechendes Thema des Projekts ist ‚Schokolade‘. Anhand dieses Projekts soll im Anschluss an die Ausführungen versucht werden, die Fragen an die Umsetzung, die sich aus den theoretischen Darstellungen ergeben, zu beantworten. Die Ausführungen sind sehr detailliert, um dem Leser die Möglichkeit zu geben, Gedankengänge in der Planungs- und Konzeptuierungsphase nachvollziehen und an den Erfahrungen teilhaben zu können.

Für die praktische Umsetzung von Globalem Lernen an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wurde bewusst die Form eines einwöchigen Projekts gewählt. Wie bereits dargestellt vermag Unterricht in Projekten, einer heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden und stellt eine gängige und beliebte Unterrichtsform sowohl im Bereich des Globalen Lernens als auch der Geistigbehindertendidaktik dar (vgl. 3.6.3.2 ‚Umgang mit Heterogenität und Individualität‘ und 2.7.3.3 ‚Methodisch-didaktische Umsetzung‘). Die einwöchige Projektform wurde einer sich über längeren Zeitraum hinstreckenden Form vorgezogen, da die Unterrichtsinhalte der einzelnen Tage aufeinander aufbauen und die Ergebnisse der Arbeit so besser eingeschätzt werden können.

Die Beschreibung des Projektes ‚Schokolade‘ ist derart aufgebaut, dass der Leser die Vorgehensweise und Planung nachvollziehen kann. Da es um die Frage geht, *wie* ein Projekt des Globalen Lernens an der Schule mit Förderschwerpunkt umsetzbar ist, erscheint dies angemessen. Dieser Aufbau erklärt auch die Wahl der Tempi. Die Themenwahl, die der Projektplanung vorausging, ist in der Vergangenheitsform ausformuliert, die Beschreibung der Konzeptuierung des Projekts ist im Präsens und die nachfolgende Reflexion wiederum in der Vergangenheitsform dargestellt.

Vorgehensweise

Die genauen Ausgangsbedingungen für das Projekt werden unter 5.1 ‚Darstellung der Ausgangsbedingungen‘ beschrieben. In diesem Kontext wird die Schule, die Klasse und ihre Schüler sowie die Einbettung des Projekts und die Auswahl des Projektthemas näher erläutert. Diese Darstellung erklärt die Rahmenbedingung, in der das Projekt situiert ist. Ein Fokus liegt auf der detaillierten Beschreibung der Schüler, da eine Orientierung an den Voraussetzungen der Schüler für eine Umsetzung von Globalem Lernen an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zentral ist (vgl. 4.2 ‚Schnittstellen der beiden Bereiche‘). Darauf aufbauend lassen sich weitere Planungen vornehmen.

Die Beschreibung der Konzeptuierung erfolgt durch eine Darstellung der Rahmen- und Feinkonzeptuierung. Die Rahmenkonzeptuierung schildert die gezielte Auswahl von Elementen des Globalen Lernens, die das Projekt dem Konzept des Globalen Lernens entsprechen lassen, und von Elementen, die dem gewohnten Unterrichtsalltag der Schüler entnommen wurden. Für die Auswahl von Elementen Globalen Lernens dienen insbesondere die Ausführungen des Forum ‚Schule für eine Welt‘ als Vorlage (vgl. 2.7.1 ‚Forum ‚Schule für eine Welt‘: *Globales Lernen. Anstösse für die Bildung in einer vernetzten Welt.*), da diese am konkretesten in ihrer Darstellung sind. Auf die Rahmenkonzeptuierung aufbauend wird die Feinkonzeptuierung des Projektes ausgeführt, die eine Beschreibung des geplanten Ablaufs, der Ziele des Projektes, der Bezüge zum Lehrplan und eine umfassende didaktische Analyse enthält. Eine Zusammenschau der beiden Teile wird durch einen pädagogischen Baukasten realisiert.

Im Anschluss daran erfolgt die Beschreibung der Reflexion. Dabei soll auf kritische Aspekte der Durchführung verwiesen. Rückbeziehend auf die im Theorieteil erarbeiteten Fragen an die Umsetzung soll an dieser Stelle die Beantwortung versucht werden.

5.1 Darstellung der Ausgangsbedingungen

Die Vorstellung der Idee, ein Projekt zum Globalen Lernen an einer Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung durchzuführen, stieß bei einer Schule am Rande Münchens²⁷ auf Interesse. Es wurden bereits vor den Sommerferien 2007 erste Absprachen mit Schulleitung und Klassenlehrerin getroffen sowie die groben Rahmenbedingungen für die praktische Umsetzung festgelegt. Die Klassenlehrerin übernahm die Klasse zu Beginn des Schuljahres 2007/2008. Da zu Beginn eines Schuljahres sehr viele organisatorische Elemente das Unterrichtsgeschehen dominieren, wurde vereinbart, dass die Hospitationsphase, in der wir uns als Projektleiterinnen bei den Kindern vorstellten und einige Tage über einen Zeitraum von mehreren Wochen dem alltäglichen Unterrichtsgeschehen beiwohnten, erst Anfang Oktober beginnen sollte. In der Phase der Hospitation bestand für beide Seiten – sowohl für die Schüler als auch für uns Projektleiterinnen – die Möglichkeit, einander kennen zu lernen. Wir erhielten zudem sehr viel Unterstützung von Seiten der Schule, insbesondere der Klassenlehrerin, die uns Einblicke in ihre Unterrichtsgestaltung und Hintergrundinformationen zu den Schülern gewährte. Diese Informationen und das frühe gegenseitige Kennenlernen waren unabdingbare Voraussetzungen für die Planung und Durchführung des Projekts. Am Ende der Hospitationszeit wurde den Schü-

²⁷ Name und genauer Ort der Schule wird in dieser Arbeit aus Datenschutzgründen verschwiegen.

lern unser Vorhaben und der Anlass unserer Tätigkeit vorgestellt. Die Schüler hatten die Möglichkeit, sich eines von drei Themen zum Globalen Lernen auszusuchen, welches Inhalt des Projektes werden sollte. Somit konnten frühzeitig Vorbereitungen für das Mitte November stattfindende Projekt getroffen werden. Der zeitliche Rahmen des Projekts wurde auf fünf Schultage festgelegt.

Bei der Darstellung der Ausgangsbedingungen fällt auf, dass die Beschreibung der Schüler einen besonders großen Teil einnimmt. Dies ergibt sich zum einen daraus, dass es für die Planung und Durchführung des Projekts von großer Bedeutung ist, die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen der einzelnen Schüler gut einzuschätzen, damit sowohl Inhalte als auch Methodik und Material des Projekts explizit auf die Zielgruppe abgestimmt werden können. Zum anderen ist es eine unabdingbare Voraussetzung, an der Lebenswirklichkeit der Projektteilnehmer anzuknüpfen, um den im Bereich des Globalen Lernens erwünschten Bezug von *global* zu *lokal* herstellen zu können.

5.1.1 Beschreibung der Schule/ Klasse, Einbettung des Projekts

Der Einzugsbereich der Schule schließt viele Stadtviertel mit ein, in denen Menschen aus sozial schwächeres Milieus wohnen. Viele Schüler der Schule haben Migrationshintergrund, sind sozialen Randgruppen zuzuordnen oder kommen aus instabilen Familien- und/oder Lebensverhältnissen.

Für die Durchführung des Projekts wurde eine Hauptschulstufenklasse ausgewählt, in der sich Schüler befinden, die das sechste beziehungsweise siebte Schuljahr besuchen. Sieben der zehn Schüler der Klasse haben Migrationshintergrund und wachsen in Familien auf, deren Muttersprache nicht deutsch ist. Informationen der Klassenlehrerin zufolge sind die familiären Hintergründe bei den meisten Schülern sehr schwierig. Häufig liegen extreme finanzielle Schwierigkeiten in den Familien vor, welche die Schüler stark belasten. Das Lernniveau und das Vorwissen der Schüler ist heterogen: Manchen Schülern gelingt beispielsweise das sinnentnehmende Lesen, andere Schüler hingegen erarbeiten gerade das Synthetisieren von Lauten.²⁸ Die Schüler der Klasse kennen sich untereinander schon seit Jahren. Nur Rajiv und Dustin sind erst im vergangenen Schuljahr dazugestoßen. Die beiden Schüler wurden sehr gut in den Klassenverband integriert. Generell erscheint die Klasse harmonisch.

Neben einer Sonderschullehrerin ist zusätzlich eine Erzieherin tätig, welche die Schüler vor allem im Bereich der Selbstversorgung unterstützt. Zudem ist der Schulbegleiter des

²⁸ Eine detailliertere Beschreibung der Schüler folgt im kommenden Abschnitt: 5.1.2 ‚Beschreibung der Schüler‘.

Schülers Ömer anwesend, der für die Schüler eine weitere Bezugsperson darstellt, die sie respektieren.

Nach dem Unterricht gehen die Schüler in die Tagesstätte, in der sie den Nachmittag verbringen. Eine weitere Sonderschullehrerin und ebenso eine weitere Erzieherin leiten die Tagesstätte. Diese sind darauf bedacht, das Nachmittagsangebot mit dem Schulunterricht abzustimmen. Sie zeigen großes Interesse an dem Projekt und erklären sich bereit, uns einen Nachmittag für das Projekt zur Verfügung zu stellen.

Aktuelles Thema der Klasse für dieses Schulhalbjahr ist die Erstellung eines Ich-Buchs, das jeden einzelnen Schüler beschreiben soll. Es beinhaltet die äußere Beschreibung eines jeden Schülers sowie eine kurze Vorstellung der Person, der Herkunft, der Muttersprache sowie den Interessen der Schüler. Zudem wird ein Programm zur Verbesserung sozialer Kompetenzen, ein sogenanntes *Sozialziel-Center*, durchgeführt. Hierbei wird jede Woche ein anderes Sozialziel in der Klasse eingeführt. Nach jedem Schultag bewerten die Schüler ihre Leistung und entscheiden am Ende jeder Schulwoche, ob das Sozialziel gut eingehalten wurde oder noch Bedarf besteht, das Ziel eine weitere Woche zu wiederholen. Ein Beispiel für ein Sozialziel ist Höflichkeit. An beide Themen, das Ich-Buch und das Sozialziel-Center, lässt sich im Bereich des Globalen Lernens gut anknüpfen. Zu Beginn eines Schultages sind es die Schüler gewöhnt, sich für etwa dreißig Minuten mit Materialien der Freiarbeit zu beschäftigen und im Anschluss daran einen Morgenkreis zu bilden, in dem Datum und Jahrestag bestimmt und der Tagesablauf besprochen wird. Am Ende eines jeden Schultages verabschiedet sich jeder Schüler einzeln von den erwachsenen Personen.

Besondere Interessen der Schulklassse liegen in der Bearbeitung von Arbeitsblättern. Die Hälfte der Klasse erhält in diesem Halbjahr Hauswirtschaftsunterricht. Die andere Hälfte der Klasse wird in der Zwischenzeit in den Kulturtechniken unterrichtet. Im nächsten Schulhalbjahr werden die Schüler zu dem jeweils anderen Unterrichtsangebot wechseln.

5.1.2 Beschreibung der Schüler

Die Beschreibung der Schüler erfolgt aufgrund von Beobachtungserkenntnissen, Einblicken in Schülerakten sowie Gesprächen mit der zuständigen Lehrerin und der Erzieherin. Es werden Alter, Schulbesuchsjahr, Diagnose der Behinderung, Sprache, Motorik, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Kulturtechniken sowie Interessen und Verhalten beschrieben. Bei der Ausführung der einzelnen Aspekte wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Für die Beschreibung der Schüler steht die Bedeutung der einzelnen Aspekte für die Durchführung eines Projekts im Vordergrund, wodurch sich Akzentuierungen ergeben. Den einzelnen Schülerbeobachtungen ist eine Benennung der jeweiligen

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

Zone der nächsten Entwicklung nach Wygotski (vgl. Wygotski 1987, S. 79 und 3.4.3.3 ‚Lernen bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘) angefügt. Diese Angaben erstrecken sich jedoch nicht auf alle Bereiche der Persönlichkeit, sondern lediglich auf die für das Projekt relevant erscheinenden. Die Namen der Schüler wurden aus Datenschutzgründen abgeändert und durch fiktive Namen ersetzt.

Einteilung nach Lernniveaustufen von Leontjew

Um einen besseren Überblick zu erhalten wird die pädagogische Ausgangslage zunächst nach den Lernniveaustufen von Leontjew beschrieben (vgl. Straßmeier 2000, S. 45 und 3.4.3.3 ‚Lernen bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘).

Damit die Planung des Projekts adäquat auf die Schülergruppe abgestimmt werden kann, erscheint es wichtig, die dominierenden Lerntätigkeiten der Schüler zu berücksichtigen. Um eine gute Übersicht darüber zu erhalten, wird die jeweilige dominierende Tätigkeit eines Schülers nicht in die nachfolgende Beschreibung der einzelnen Schüler aufgenommen, sondern an dieser Stelle mittels einer tabellarischen Darstellung aufgezeigt.

Sinnlich-wahrnehmendes Lernen	Handelnd-aktives Lernen <ul style="list-style-type: none">- Dustin- Elif
Bildlich-darstellendes Lernen <ul style="list-style-type: none">- Anna- Maria- Ahmed	Begrifflich-abstraktes Lernen <ul style="list-style-type: none">- Stefan- Toni- Rajiv- Jonas- Ömer

Tabelle 1: Einordnung der Schüler nach Lernniveaustufen von Leontjew

Beschreibung der Schüler und Schülerinnen

Maria ist zwölf Jahre alt und befindet sich im siebten Schulbesuchsjahr. Die Diagnose lautet Entwicklungsverzögerung unklarer Genese.

Sie ist eine sehr kontaktfreudige und im Klassenverbund durchaus beliebte Schülerin, die sich im Unterricht durch eine aktive Mitarbeit bemerkbar macht. An ihren Aufgaben arbeitet sie selbstständig und zuverlässig. Sie benötigt eine ruhige Arbeitssituation und häufige Rückmeldung bezüglich der Erfüllung ihrer Aufgaben. Maria verfügt über einen ausge-

prägen aktiven und passiven Wortschatz und spricht gut verständlich in ganzen Sätzen. Inhalte von Geschichten kann sie anschaulich und geschickt wiedergeben. Grob- und Feinmotorik sind altersentsprechend ausgeprägt. Auch das Schreiben in Zeilen gelingt ihr gut. Sie kennt alle Buchstaben und kann häufig geübte Ganzwörter erlesen. Beim Erlesen von Drei- und Vier-Wort-Sätzen benötigt sie Unterstützung. Im Bereich der Mathematik addiert und subtrahiert die Schülerin im Zahlenraum bis 10 sicher und ohne Hilfsmittel. Beim Rechnen mit Geld kann sie geübte Wechselvorgänge selbstständig durchführen und 1-Euro-Münzen zerlegen. Maria ist interessiert in Musik und Kunst. Sie malt sehr ausdauernd und motiviert und singt sehr gerne, insbesondere Bewegungslieder.

Ihre Zone der nächsten Entwicklung im Bereich des Lesen und Schreibens bezieht sich auf Leseübungen mit Wort-Bild-Zuordnung und das eigenständige Erlesen von Drei- und Vier-Wort-Sätzen. Im Bereich der Mathematik stellt die Zone der nächsten Entwicklung die Erschließung des Zahlenraums bis 20 dar sowie die Zuordnung Menge-Zahl. Im Bereich der Sprache und Kommunikation stellt die Zone der nächsten Entwicklung das Sprechen in grammatikalisch richtigen Sätzen dar. In Bezug auf ihr Sozial- und Arbeitsverhalten sollte Maria gezielt gelobt werden.

Stefan befindet sich im sechsten Schulbesuchsjahr und ist elf Jahre alt. Er hat eine allgemeine Entwicklungsverzögerung und wurde als hyperaktiv diagnostiziert.

Stefan ist ein kontaktfreudiger Schüler, der gerne Spiele initiiert. Insbesondere Rollenspiele wecken sein Interesse. Mitschüler und Lehrer provoziert er sehr gerne. Stefan ist leicht ablenkbar und arbeitet nicht immer kontinuierlich. Er braucht klare Arbeitsanweisungen und Arbeitsaufträge. Seine Ausdauer lässt sich durch eine gute Strukturierung und durch Zeitlimits fördern. Im mündlichen Bereich arbeitet Stefan sehr eifrig und interessiert mit.

Stefan verfügt über einen guten aktiven und passiven Wortschatz und erzählt gerne. Dabei neigt er dazu, schnell zu reden, was seine Sprache oftmals undeutlich und schwer verständlich erscheinen lässt. Seine Grobmotorik ist unauffällig. Im Bereich der Feinmotorik zeigt er manchmal Unsicherheiten. Generell ist er motorisch oft unruhig. Stefan kennt alle Buchstaben und das Erlesen von Worten gelingt ihm zumeist recht gut. Bei guter Tagesform erliest er kurze Sätze sinnerfassend. Des Weiteren kennt er den Zahlenraum bis 100 und löst einfache Additionsaufgaben ohne Hilfsmittel. Den Zehnerübergang hat Stefan verstanden. Der Schüler kennt alle Münzen und Scheine. Wechselvorgänge bewältigt er mühelos und kann sie in lebenspraktischen Situationen sicher anwenden: Der Schüler geht bereits eigenständig zum Einkaufen. Generell ist er stets um Selbstständigkeit bemüht.

Stefan hat großes Interesse an sachkundlichen Themen und zeigt in diesem Bereich eine sehr hohe Lernbereitschaft. Das Umsetzen von Bewegungsliedern gelingt Stefan problemlos und im Bereich der Kunst ist er sehr ausdauernd im Malen mit Stiften. Vorgegebene Themen setzt er fantasievoll um.

Die Zone der nächsten Entwicklung für Stefan stellt im Bereich Deutsch das sinnentnehmende Lesen von Sätzen dar. Beim Sprechen sollte auf ganze, grammatikalisch richtige und deutlich artikuliert Sätze geachtet werden. Angebote und Informationen zu neuen Sachinhalten wären zur Erweiterung des bestehenden Wortschatzes sehr dienlich.

Anna ist elf Jahre alt, befindet sich ebenfalls im sechsten Schulbesuchsjahr und hat eine allgemeine Entwicklungsverzögerung. Ihre Eltern stammen ursprünglich aus Kroatien und leben seit vielen Jahren in Deutschland.

Anna ist eine freundliche und hilfsbereite Schülerin. In Konfliktsituationen kann sich die Schülerin durchsetzen und ihre Meinung vertreten. Sie ist sehr motiviert und arbeitswillig, arbeitet zügig und selbstständig, lässt sich jedoch schnell ablenken. Selbstständiges Arbeiten und Partnerarbeit sollten bei ihr weiterhin gefördert werden. Die Strukturierung von Arbeitsphasen in zeitlich gut überschaubare und ruhige Einheiten erleichtert ihr das konzentrierte Lernen.

Die Schülerin verfügt über einen großen Wortschatz und ein gutes Sprachverständnis. Sie spricht gerne und viel in Mehrwortsätzen. Dabei sollte stets Wert auf grammatikalisch richtiges Sprechen gelegt werden. Im Bereich der Grobmotorik lassen sich bei ihr keine Auffälligkeiten erkennen. Feinmotorische Arbeiten wie Schneiden und Schreiben erledigt die Schülerin teilweise ungenau und unsauber. Die Feinmotorik sollte durch Schneide- und Klebeübungen weiterhin gefördert werden. Die Schülerin kennt und benennt alle Buchstaben. Sie schreibt Worte oftmals fehlerfrei. Kleinere Sätze schreibt die Schülerin richtig ab. Beim Erlesen von Wörtern und kleinen Sätzen braucht die Schülerin noch Hilfestellung. Geübte Wörter erkennt sie zumeist sehr gut. Im Zahlenraum bis 10 addiert die Schülerin sicher und ordnet entsprechende Mengen richtig zu. Beim Rechnen mit Geld kann die Schülerin 1-Euro-Münzen und 2-Euro-Münzen in 10-Cent-, 20-Cent- und 50-Cent-Münzen zerlegen.

Anna malt mit viel Freude Bilder und besitzt ein gutes Vorstellungsvermögen. Ihre Bilder sind zumeist mit vielen Details ausgeschmückt. Am Musikunterricht nimmt sie mit Begeisterung teil und kann Rhythmen und Melodien schnell erfassen. Sie erhält einmal wöchentlich Flötenunterricht.

Die Zone der nächsten Entwicklung ist im Bereich der Mathematik das Subtrahieren im Zahlenraum bis 10 und die Erweiterung des Zahlenraums bis 20. Im Bereich Deutsch ist es das Lesen von Wörtern und kleinen Sätzen. Im Bereich der Sprache und Kommunika-

tion erscheint die Wiedergabe von Inhalten vorgelesener Geschichten als gutes Förderangebot.

Elif ist 14 Jahre alt und befindet sich im siebten Schulbesuchsjahr. Bei der Schülerin liegt eine allgemeine Entwicklungsverzögerung vor. Des Weiteren hat sie eine cerebelläre Ataxie, Mikrozephalie sowie eine Hüftdysplasie.

Elif ist eine sehr freundliche Schülerin, die sehr viel lächelt. Erwachsenen gegenüber ist sie oft sehr schüchtern. Ihren Mitschülern gegenüber tritt sie hingegen auch temperamentvoll und ausgelassen auf. Sie hat ein langsames Arbeitstempo und muss oft aufgefordert werden, mit der Arbeit zu beginnen. Generell ist sie jedoch sehr bemüht ihre Aufgaben zu erfüllen. Vermehrte Ansprachen im Unterricht und viel Lob und Bestätigung durch Lehrpersonen bei mündlicher Mitarbeit sind förderlich. Die Schülerin hat ein relativ gutes Sprachverständnis, vermeidet es aber, bei Nichtverstehen nachzufragen. Sie spricht nur nach Aufforderung und sehr leise vor der Klasse. Es ist davon auszugehen, dass sie nur über einen begrenzten deutschen Wortschatz verfügt, da in ihrer familiären Umgebung ausschließlich türkisch gesprochen wird und sie wenig Kontakte zu deutschsprechenden Mitschülern hat.

Elif hat einen sehr unsicheren und langsamen Gang. Bei Außenunternehmungen ist sie nur begrenzt belastbar. Bei feinmotorischen Arbeiten benötigt sie Unterstützung. Übungsangebote wie Ausmalen, Klammern oder Steckspiele nimmt sie sehr gerne an. Geübte Buchstaben und Lernwörter erkennt die Schülerin und schreibt sie mit Handführung in Zeilen.

Das Erlesen von Zahlen und die Zuordnung von entsprechenden Mengenbildern im Zahlenraum bis 10 gelingt Elif gut. Additionsaufgaben im Zahlenraum bis 10 löst sie unter Verwendung von Hilfsmitteln. Die Schülerin erkennt Münzen und kann eine 1-Euro-Münze in 10- und 50-Cent-Münzen zerlegen sowie ein 2-Euro-Stück in zwei einzelne 1-Euro-Münzen.

Die Schülerin malt gerne mit Buntstiften. Sie wählt geschickt Farben aus, so dass ihre Bilder einen stimmigen Eindruck vermitteln. Im Rhythmikunterricht ist Elif sehr aktiv. Vor allem das Umsetzen von Bewegungsliedern gelingt der Schülerin gut.

Als Zone der nächsten Entwicklung ist ein selbstsicherer Umgang im Bereich der Sprache und Kommunikation zentral. Ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit sollte weiterhin geschult und ihr Wortschatz vergrößert werden. Dies kann beispielsweise durch Benennung von Bildkarten oder Beschreiben von Situationsbildern erfolgen. Im Bereich der Motorik stellt die nächste Zone der Entwicklung eigenständiges Erledigen von feinmotorischen Aufgaben dar.

Toni ist 12 Jahre alt und besucht das sechste Jahr die Schule. Bei diesem Schüler wurde eine allgemeine Entwicklungsverzögerung und ein Herzfehler diagnostiziert.

Der Schüler kommt zumeist gut mit seinen Mitschülern aus und ist hilfsbereit. Er hat sehr einfallsreiche Spielideen und kann schwierige Situationen selbstbewusst lösen. Manchmal gerät er dabei in Wut und neigt zu fremdaggressivem Verhalten. Konflikte werden mit Toni thematisiert und Konfliktlösungen gemeinsam erarbeitet. Toni reflektiert dabei das eigene Verhalten und das der Mitschüler meist sehr gut und zeigt sich einsichtig und kooperativ. Er braucht eine starke Strukturierung, klare und gerechte Konsequenzen für sein Verhalten und konsequentes Lehrerverhalten. Großen Wert legt er auf eine gerechte Behandlung. Sein Arbeitsverhalten ist stark von seiner Tagesform und dem Konzentrationsvermögen abhängig. Toni arbeitet zumeist sehr ordentlich und selbstständig.

Der Schüler hat einen starken italienischen Akzent und mischt manchmal deutsche und italienische Wörter. Im Elternhaus spricht er nur italienisch. Seine Aussprache ist verwaschen und undeutlich. Er verfügt über ein gutes Sprachverständnis und kann Wünsche und Bedürfnisse gut artikulieren. Bilderbeschreibungen, Lieder und Erzählsituationen können dazu dienen seinen aktiven Wortschatz zu vergrößern und werden von Toni gern angenommen.

Toni hat eine gute Feinmotorik sowie eine gute taktile Wahrnehmung. Seine Grobmotorik ist leicht eingeschränkt, was sich in leichten Koordinationsproblemen und wenig Ausdauer bemerkbar macht. Seine Körpergröße ist altersgemäß entwickelt, jedoch neigt er zu Übergewicht. Übungen wie Ausschneiden tragen zur Verfeinerung seiner Feinmotorik bei. Toni kann bekannte Wörter und Sätze sinnentnehmend lesen und synthetisiert unbekannte Wörter gut. Er schreibt ordentlich und gut lesbar und übt sich im lautgetreuen Schreiben. Dabei ist er oft auf Hilfestellung angewiesen. Kurze Leseaufträge zum Textverständnis löst Toni sehr gern und bearbeitet diese zumeist sehr zügig. Die Arbeit mit Klammerkarten ist dem Schüler bekannt. Er rechnet im Zahlenraum bis 100 Additions- und Subtraktionsaufgaben. Das Grundprinzip von Multiplikationsaufgaben hat er bereits verstanden. Beim Rechnen mit Geld kann Toni Scheine und Münzen sicher benennen, verschiedene Beträge richtig legen und selbstständig zerlegen.

Toni nimmt Flötenunterricht und zeigt im Musikunterricht ein gutes Gedächtnis für Texte und Melodien. Seine Mitarbeit bei Tänzen ist von seiner Motivation abhängig. Im Kunstunterricht malt Toni eindrucksvolle und ansprechende Bilder. Besonders interessiert und aufmerksam zeigt sich Toni bei Sachthemen.

Die Zone der nächsten Entwicklung stellt bei Toni das sinnentnehmende Lesen bei längeren Texten, das eigenständige lautgetreue Schreiben sowie die Sicherung und Erweiterung der Multiplikationskenntnisse dar.

Ahmed ist zwölf Jahre alt und besucht das siebte Jahr die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Die Diagnose lautet: allgemeine Entwicklungsverzögerung.

Ahmed pflegt einen guten Kontakt zu seinen Mitschülern. Er ist rücksichtsvoll und tritt selbstbewusst auf. Sein Arbeitsverhalten ist meist sehr ordentlich, aber langsam. In allen lebenspraktischen Bereichen legt der Schüler eine große Selbstständigkeit und Zuverlässigkeit an den Tag. Ahmed kann sich meist gut über Sprache mitteilen. Dabei übt er noch die richtige Satzstellung und versucht, seinen Wortschatz zu erweitern. In der Schule spricht er nur deutsch, im Elternhaus hingegen ausschließlich türkisch. Seine Sprache ist gut verständlich, sein Sprachverständnis jedoch von der Situation abhängig. Es sollte stets überprüft werden, ob der Schüler auch einfache Zusammenhänge verstanden hat. Er verwendet meist dysgrammatische und kurze Sätze. Seine Merkfähigkeit ist gering einzuschätzen.

Ahmed hat eine gute Grob- und Feinmotorik. Seine auditive und visuelle Wahrnehmung ist zum Teil unsicher. Lernen mit verschiedenen Sinnen sollte weiterhin gefördert werden. Ebenso sollte seine Bewegungsfreude weiterhin aufgenommen und unterstützt werden. Ahmed kennt einzelne Buchstaben und kann bei guter Konzentration zwei Laute synthetisieren. Bildergeschichten kann der Schüler mit eigenen Worten treffend beschreiben. Das Zuordnen von passenden Texten gelingt dem Schüler, wenn man ihm diese vorliest. Im Bereich der Mathematik erfasst der Schüler die Menge 3 simultan. Auch gelingt ihm die Menge-Ziffern-Zuordnung im Zahlenraum 7. Beim Rechnen mit Geld kennt der Schüler nahezu alle Scheine und Münzen und kann mit Hilfestellung kleine Beträge mit Spielgeld legen.

Der Musikunterricht macht Ahmed sehr viel Spaß. Er singt und tanzt gerne. Bilder stellt Ahmed sehr farbenfroh und ansprechend dar. Es gelingt ihm gut, gegenständlich zu zeichnen.

Der Schüler hat besondere Vorlieben für Spiele, (Aus-) Malen und Geschichten. Ahmed freut sich sehr über Lob, seine Motivation steigt dadurch stark an.

Die Zone der nächsten Entwicklung im Bereich der Kommunikation und Sprache stellt inhaltliches Verständnis und Sprechen in ganzen, grammatikalisch richtigen Sätzen dar. Dies kann beispielsweise gut über Lieder, Erzählungen und Geschichten angeregt werden. Im Bereich Deutsch ist als nächster Entwicklungsschritt das Synthetisieren von Lauten, das Erlesen von Ganzwörtern sowie die Bild-Wort-Zuordnung zu fördern.

Dustin ist elf Jahre alt und befindet sich im sechsten Schulbesuchsjahr. Er hat eine allgemeine Entwicklungsverzögerung. Erst seit dem vergangenen Schuljahr besucht er diese Schule. Seine Eltern kommen aus Rumänien und leben seit einigen Jahren in Deutschland.

Dustin ist ein sehr kontaktfreudiger und liebenswerter Schüler, der sehr darauf achtet, sich sozial angepasst zu verhalten. Der Schüler ist selbstständig und erledigt die Aufgaben im lebenspraktischen Bereich weitgehend allein. Das Arbeiten in Gruppen sowie Partnerarbeit funktionieren unter Aufsicht gut.

In der Schule spricht der Schüler deutsch, zu Hause wird zum Teil Rumänisch gesprochen. Seine aktive Sprache ist geprägt von dysgrammatischen und kurzen Sätzen, dennoch ist sie meist gut verständlich. Dustins Sprachverständnis ist teilweise situationsabhängig. Der Schüler verfügt über eine gute Grobmotorik. Zum Teil hat er Schwierigkeiten im feinmotorischen Bereich. Genauigkeit sollte besonders in diesem Zusammenhang weiterhin gefördert werden. Bilder- und Situationslesen gelingen ihm meist gut. Bildergeschichten kann Dustin treffend beschreiben und in die richtige Reihenfolge bringen. Dazu vorgelesene Texte kann Dustin passend zuordnen. Schreibübungen mit Buchstaben und Wörtern bewältigt der Schüler formgetreu und ordentlich. Im Bereich der Mathematik übt Dustin die Menge-Zahl-Zuordnung, das Addieren mit konkretem Abzählmaterial und das Schreiben der Ziffern im Zahlenraum bis 10. Beim Rechnen mit Geld kann Dustin Scheine und Münzen richtig benennen.

Dustin ist sehr interessiert an Sachthemen und arbeitet hier besonders gut mit. Im Bereich Musik und Kunst ist der Schüler sehr interessiert und motiviert.

Die Zone der nächsten Entwicklung im Bereich der Sprache und Kommunikation stellt ein gutes inhaltliches Sprachverständnis und das Sprechen in ganzen, grammatikalisch richtigen Sätzen dar. Das Erlesen von ersten Ganzwörtern sowie das Hören und Zuordnen von Anlauten ist im Bereich Deutsch anzustreben. Im Bereich der Mathematik steht das Bestimmen von Mengen im Vordergrund.

Jonas ist ein zwölfjähriger Junge mit autistischen Zügen, der das sechste Jahr die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besucht. Er hatte eine Lippenkiefer-Gaumen-Spalte und durch eine Reduktionsfehlbildung an der linken Hand sowie am rechten Fuß sind seine Finger und Zehen nicht voll entwickelt.

Jonas ist ein eher zurückhaltender Schüler, der selten mit anderen Schülern spielt. Trotzdem hat er ein gutes Verhältnis zu den meisten seiner Mitschüler und ist gut in die Klasse integriert. In der Klassensituation hat er Angst vor Ömer und dessen Wutausbrüchen. Deshalb ist es wichtig, dass die beiden Schüler sich nicht zu nahe kommen. Jonas wirft gerne Gegenstände, unter anderem auch Stühle, in die Luft und zerstört manchmal seine Arbeitsblätter oder andere Materialien. Der Schüler hat eine geringe Frustrationstoleranz und beteiligt sich selten mündlich am Unterrichtsgeschehen. Mit den Worten „Jonas melden“ signalisiert er, dass er einen Unterrichtsbeitrag leisten möchte. Ein verlässlicher und strukturierter Tagesablauf sowie ein konsequentes und klares Auftreten der Bezugspersonen

sonen helfen Jonas dabei, dem Unterrichtsverlauf zu folgen. Der Schüler verfügt über eine gute Merkfähigkeit und leistet gute Unterrichtsbeiträge. Beim selbstständigen Arbeiten benötigt Jonas des öfteren psychische Unterstützung.

Jonas spricht monoton und neigt zu Echolalie. Aufgrund dysgrammatischer, kurzer Sätze wirkt die aktive Sprache eingeschränkt. Das passive Sprachverständnis des Schülers ist aber als sehr gut einzuschätzen. Der Schüler verfügt über viel Wissen, erzählt jedoch nicht gerne.

Motorisch ist Jonas altersgemäß entwickelt. Er geht zumeist auf Zehenspitzen und reagiert empfindlich auf Lärm, außer er wird durch ihn selbst verursacht. Seine Feinmotorik ist gut ausgeprägt. Jonas kann auch unbekannte Wörter, Sätze und kurze Lesetexte lesen und sinnentnehmend erfassen. Beim selbstständigen Schreiben von Wörtern hat er oftmals Angst einen Fehler zu machen und wird unsicher. Der Schüler rechnet im Zahlenraum bis 100 Additions- und Subtraktionsaufgaben und hat das Prinzip der Multiplikation bereits erlernt. Im Umgang mit Geld ist nennenswert, dass Jonas alle Scheine und Münzen kennt, einfache Beträge selbstständig legen und leichte Rechenaufgaben dazu lösen kann.

Ein besonders großes Interesse hat Jonas an Fremdsprachen, Dialekten, Sprachspielen und Themen der Geographie, Wissenschaft und Technik. Auch im Hauswirtschaftsunterricht ist er mit großer Motivation beteiligt. Besonders das Lesen von Rezepten und Benennen der Zutaten macht ihm Spaß. Die Teilnahme an Liedern und Singspielen im Musikunterricht bereiten ihm viel Vergnügen. Jonas bewegt sich sehr gern zu den Liedern.

In Bezug auf die Zone der nächsten Entwicklung sollten Sozialkontakte durch gemeinsames Spielen und Handeln gefördert sowie eine aktivere Mitarbeit am Unterrichtsgeschehen angestrebt werden. Das eigenständige Schreiben kleinerer Nachrichten und das Erlernen der Division ist im Bereich der Kulturtechniken gezielt zu fördern.

Ömer ist 14 Jahre alt und befindet sich im sechsten Schulbesuchsjahr. Die Diagnose lautet frühkindlicher Autismus. Der Schüler ist türkischer Abstammung. In seinem Elternhaus wird vorwiegend türkisch gesprochen.

Ömer ist im Klassenverband eher ein Einzelgänger und sucht mehr Kontakt zu Erwachsenen, insbesondere zu seinem Schulbegleiter, als zu seinen Mitschülern. Er neigt zu starker Fremdaggression, was sich in Zwicken, Kratzen oder Beißen äußern kann. Zudem wirft er manchmal mit Gegenständen wie Tellern oder Bechern. Ömer schreit oft sehr laut oder nässt ein, um Protest auszudrücken. Teilweise wirkt dieses Verhalten auch sehr provokant. Eine klare Anweisung wie „Ömer, setz dich auf deine Hände“ helfen dem Schüler, sein Verhalten zu regulieren und sich zu beruhigen. Der Schüler läuft auch gerne aus dem

Klassenzimmer heraus (in den Garten oder die Schulhalle) und muss deshalb gut im Auge behalten werden. Im Unterrichtsgeschehen zieht er sich gerne zurück, um sich alleine zu beschäftigen oder eher beobachtend teilzunehmen. In einer lauten Umgebung ist er schnell überreizt und zieht sich dann gern in einen anderen Raum zurück. Ömer braucht Unterstützung und Anleitung in fast allen schulischen und lebenspraktischen Bereichen und ist deshalb stark auf seinen Schulbegleiter angewiesen. Er arbeitet oft nur in sehr strukturierten Phasen. Motivierend sind hierbei für ihn erreichbare Etappenziele mit der Aussicht auf Erholungs- und Freizeitpausen. Generell erleichtern ihm ein verlässlicher und strukturierter Tagesablauf mit einsehbaren Pausen sowie konsequentes und klares Auftreten seiner Bezugspersonen die Teilnahme am Unterricht und alltäglichen Handlungen. Ömer zeigt keine aktive Sprache. Manchmal lautiert er in tiefer Tonlage und scheint dann sprechen zu wollen. Sein Sprachverständnis ist gut. Es ist aber auffallend, dass er sich auf Geschriebenes oder bildlich Dargestelltes leichter beziehen kann. Er kann sich mittels gestützter Kommunikation mitteilen. Im Moment ist sein derzeitiger Schulbegleiter noch darin ausgebildet, so dass auf einfache Gesten oder Ja-/Nein-Fragen, die der Schüler durch Zeigen beantworten kann, zurückgegriffen werden muss.

Motorisch und körperlich ist der Schüler altersgemäß entwickelt. Er zeigt oftmals stereotype Bewegungsformen wie Hüpfen, Hin- und Herschaukeln oder das Wedeln mit flatternden Gegenständen. Selten lassen sich gezielte, eigenständige Bewegungsabläufe in geforderten Situationen beobachten. Bei feinmotorischen Arbeiten benötigt der Schüler Handführung.

Ömer kann kurze Lesetexte sinnentnehmend lesen. Einfache Wort-Bild-Zuordnungen oder Satz-Bild-Zuordnungen bis zu drei Bildern gelingen dem Schüler sehr gut. Besonders die Arbeit mit Klammerkarten macht Ömer viel Spaß. Besondere Stärken und Interessen hat der Schüler im Bereich Mathematik. Er rechnet die vier Grundrechenarten im Zahlenraum bis 100.000, einfache Wurzeln, Bruchrechenaufgaben sowie Gleichungen und Ungleichungen. Geldbeträge kann er schnell erfassen und ausrechnen. Auch das Wechseln und Addieren von Geldbeträgen stellt kein Problem für ihn dar.

Er hüpfte gerne auf dem Trampolin, beschäftigt sich mit der Spieluhr und wedelt mit flatternden Gegenständen. Aufgaben im künstlerischen Bereich erledigt der Schüler sehr ungern und benötigt viel Anregung und Motivation zum Malen. Im Musikunterricht ist es dem Schüler oftmals zu laut und er zieht sich lieber in den Nebenraum zurück, um an anderen Aufgaben zu arbeiten.

Die Zone der nächsten Entwicklung im Bereich Deutsch stellt die Erweiterung der Anzahl der Bilder im Kontext der Wort-Bild-Zuordnung und Bild-Satz-Zuordnung dar. Soziale Kontakte können über Spiele und gemeinsames Handeln und Gestalten im Klassenverband verbessert werden. Eigenständigkeit sollte generell mehr gefördert werden.

Rajiv ist zwölf Jahre alt und besucht das sechste Jahr die Schule. Es wurden autistische Züge, eine Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung sowie eine umschriebene Entwicklungsstörung diagnostiziert.

Rajiv kommt mit seinen Klassenkameraden allgemein sehr gut aus. Besonders gut ist er mit Toni und Ahmed befreundet. Er geht von sich aus gerne auf andere Schüler zu und knüpft leicht Kontakte. Der Schüler neigt dazu, alle Gegenstände, die er erreichen kann, zu erkunden und vor allem haptisch zu untersuchen. Radiergummis und Seifen aller Art stellen bevorzugte Objekte dar. Regelspiele kann er nur in Beteiligung Erwachsener annehmen. Arbeiten erledigt er meist sehr schnell, neigt jedoch zu Ungenauigkeit und Unordentlichkeit. Rajiv hat einen leichten Kontrollzwang: Er muss sich oft vergewissern, ob unter dem Garderobenplatz, hinter der Heizung oder hinter Schränken alles in Ordnung ist und beispielsweise keine Stifte liegen. Es hilft Rajiv, wenn er einmal täglich Zeit bekommt, um an einem Ort nachzusehen.

Rajiv wohnt erst seit wenigen Jahren in Deutschland. Davor hat er mit seinen Eltern in Indien gelebt. In seinem Elternhaus wird Hindi und Englisch gesprochen. In der Schule spricht Rajiv deutsch. Der Schüler spricht alle drei Sprachen fließend. Rajiv verfolgt und beteiligt sich interessiert an Gesprächen in der Schule. Dabei neigt er zum Teil zu monotonen Wiederholungen. Er verfügt über einen guten aktiven Wortschatz, den er meist grammatikalisch richtig anwendet. Sein Sprachverständnis ist sehr gut. Es fällt ihm jedoch schwer, Gefühle mit der adäquaten Mimik auszudrücken, so dass er bei ernsten oder traurigen Themen oft lacht. Rajiv weiß sehr viel und ist generell sehr leistungsorientiert und bemüht.

Motorisch gesehen ist Rajiv altersgemäß entwickelt. Er ist leicht übergewichtig und hat Koordinationsschwierigkeiten. Wegen einer Schiefstellung des rechten Fußes trägt der Schüler eine Schiene und hat zum Teil leichte Schwierigkeiten beim Laufen. Das Aus- und Anziehen der Schiene gelingt dem Schüler selbstständig. Zudem trägt der Schüler eine Brille. Seine auditive Wahrnehmung scheint gut zu sein. Der taktile Bereich ist besonders ausgeprägt und ist ein guter Lernkanal. Rajiv fällt es schwer, für längere Zeit aufmerksam und konzentriert zu arbeiten; er benötigt immer wieder kleinere Pausen. Im feinmotorischen Bereich fällt es ihm schwer, Grenzen einzuhalten. Schneide- und Ausmalübungen sowie gegenständliches und farbiges Malen stellen gute feinmotorische Übungen für ihn dar.

Rajiv kann bekannte Worte sinnerfassend lesen. Bei unbekannten Wörtern und Sätzen ist das Erlesen von seiner Konzentration abhängig. Er muss immer wieder zu Genauigkeit beim Lesen motiviert werden, da er dazu neigt, Wörter nicht bis zum Ende zu lesen. Beim freien Schreiben ist der Schüler sehr motiviert und verfasst gerne kleine Briefchen. Bei

Aufgaben zu einfachen Lesetexten kann er die richtigen Antworten finden und aufschreiben. Seine Schrift beinhaltet vorwiegend Großbuchstaben und ist nur schwer leserlich. Bildergeschichten beschreibt Rajiv treffend und kann ungeordnete Bilder ohne große Schwierigkeiten in die richtige Reihenfolge bringen.

Der Schüler rechnet im Zahlenraum bis 100 Additions- und Subtraktionsaufgaben, wobei er teilweise noch Abzählhilfe benötigt. Außerdem löst er Aufgaben zum kleinen Einmaleins bis 7. Rajiv kennt alle Scheine und Münzen der deutschen Währung und kann verschiedene Beträge richtig legen und zusammenzählen.

Im Musikunterricht beweist Rajiv ein gutes Gedächtnis für Texte und Melodien. Das Malen und Zeichnen macht dem Schüler weniger Spaß. Beim gegenständlichen Malen hat der Schüler Schwierigkeiten. Im hauswirtschaftlichen Unterricht ist Rajiv insbesondere beim Lesen der Rezepte eine große Stütze, da er sich diese besonders gut merken kann.

Rajiv interessiert sich vor allem für Sachthemen, geographische Zusammenhänge sowie für Fremdsprachen.

Die nächste Zone der Entwicklung im Bereich Deutsch stellt das Schreiben eines Wortes zu einem Bild dar. Auch das freie Schreiben sollte weiterhin gefördert werden. Satz-Bild-Zuordnungen in Form von Klammerkarten sind sehr sinnvoll. Im Bereich der Mathematik ist die Division und die Benennung einfacher Brüche als Zone der nächsten Entwicklung anzusehen. Das Bilden von grammatikalisch richtigen Sätzen, das Einhalten von Kommunikationsregeln und das Verbalisieren von Gefühlen mit adäquater Mimik sollte weiter gefördert werden. Spielverhalten und soziales Lernen sowie Ausdauer und Selbstständigkeit sind weitere Aspekte, die bezüglich der nächsten Stufe der Entwicklung von zentraler Bedeutung sind. Aufgaben mit der Möglichkeit zur Selbstkontrolle bieten sich an.

5.1.3 Auswahl des Projektthemas

Aufgrund der Hospitationsphase und der erhaltenen Informationen über die Schüler konnte das Bild über die Interessen der Schüler konkretisiert werden. Dementsprechend konnte das große Spektrum möglicher Themen aus dem Bereich Globales Lernen eingegrenzt werden. Neben der Orientierung an den Interessen und Fähigkeiten der Schüler ist von zentraler Bedeutung, dass der Lerngegenstand auch handelnd-aktive oder zum Teil auch sinnlich-wahrnehmende Zugangsweisen zulässt, damit auch die Schüler mit einem hohen Förderbedarf gut einbezogen werden können. „Die Lerngegenstände, die auch ihnen zugänglich sind, eignen sich am besten für die Umsetzung von gemeinsamen Lernen“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 32).

Im Vorfeld wurde von uns eine Auswahl von drei Themen getroffen, die den Schülern präsentiert werden sollten. Alle drei Vorschläge waren an den Interessen der Schüler orien-

tiert, boten vielfältige Zugangsweisen und waren gut für die Umsetzung im Kontext des Globalen Lernens geeignet.

Für die gemeinsame Wahl des Projektthemas mit den Schülern stand eine Unterrichtsstunde zur Verfügung. Zunächst wurde mit den Schülern geklärt, was unter einem Projekt zu verstehen ist. Daraufhin wurden den Schülern folgende drei Themen vorgestellt: ‚Afrikanische Märchen‘, ‚Schokolade‘ sowie ‚Das Land Ruanda‘.

Das Thema ‚Afrikanische Märchen‘ wurde ausgewählt, da die Schüler allgemein äußerst motiviert im Bereich Lesen und Schreiben und speziell sehr interessiert an Geschichten sind. Das Thema ‚Schokolade‘ wurde aufgegriffen, da die Schüler gerne Süßigkeiten essen und interessiert an hauswirtschaftlichen Themen arbeiten. Die nähere Betrachtung von einzelnen Produkten ist ein bekanntes Unterrichtsthema, das großes Interesse bei den Schülern hervorruft. Daran kann bei diesem Vorschlag angeknüpft werden. Der dritte Vorschlag ergibt sich daraus, dass viele Schüler der Klasse einen Migrationshintergrund haben und sehr interessiert mit Karten und Musik aus anderen Ländern umgehen. Die Idee war, das den meisten Schülern unbekannte Land Ruanda mit seinen zahlreichen Facetten zu thematisieren.

Die Schüler zeigten Begeisterung für alle vorgestellten Themen und folgten dem Prozess der Auswahl sehr aufmerksam. Die Interessen der Schüler waren nicht übereinstimmend, aber es wurde ein eindeutiges Wahlergebnis erzeugt: Ahmed wollte sich in der Projektwoche mit afrikanischen Märchen, Rajiv und Dustin mit dem Land Ruanda und alle restlichen Schüler mit dem Thema ‚Schokolade‘ beschäftigen. Bei der Wahl jedes Schülers konnte der Eindruck gewonnen werden, dass sich jeder Schüler bewusst nach seinen Interessen entschieden hat. Ahmed zeigte große Enttäuschung darüber, dass sein gewünschtes Thema nicht gewählt wurde. Daraufhin wurde ihm angeboten, dass er in der Pause ein afrikanisches Märchen vorgelesen bekommt.

Für die weitere Planung des Projekts und die Aufbereitung des Themas ‚Schokolade‘ wurde versucht, auch den Interessen der Schüler, die für ein anderes Thema gestimmt hatten, gerecht zu werden. Deshalb wurde ihnen die Möglichkeit geboten, sich intensiver mit der Landeskunde und Kultur eines Landes, in dem Kakao angebaut wird, sowie mit einem Märchen aus dem gewählten Land auseinander zu setzen.

5.2 Konzeptuierung

Bei der Konzeptuierung des Projekts soll zwischen Rahmen- und Feinkonzeptuierung unterschieden werden.

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

In der *Rahmenkonzeptuierung* soll dargestellt werden, welche Elemente der Theorie des Globalen Lernens und des Unterrichtsalltags der Zielgruppe die Konzeptuierung des Projekts prägen. Die jeweils ausgewählten Elemente beider Bereiche werden kurz erläutert und ihr Einfluss auf die Zielsetzung des Projekts und/ oder die methodisch-didaktische Umsetzung skizziert. Die Inhalte der Rahmenkonzeptuierung bilden die Basis, auf der die *Feinkonzeptuierung* vorgenommen wird. Hier sollen die Lernziele des Projekts dargestellt, deren Begründungszusammenhang zum bayerischen Lehrplan für die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erörtert, eine didaktische Analyse durchgeführt und der Ablauf des Projekts beschrieben werden.

Die folgende Grafik soll einen Überblick zum Vorgehen der Konzeptuierung bei der Planung des Projekts geben (vgl. Abb. 2).

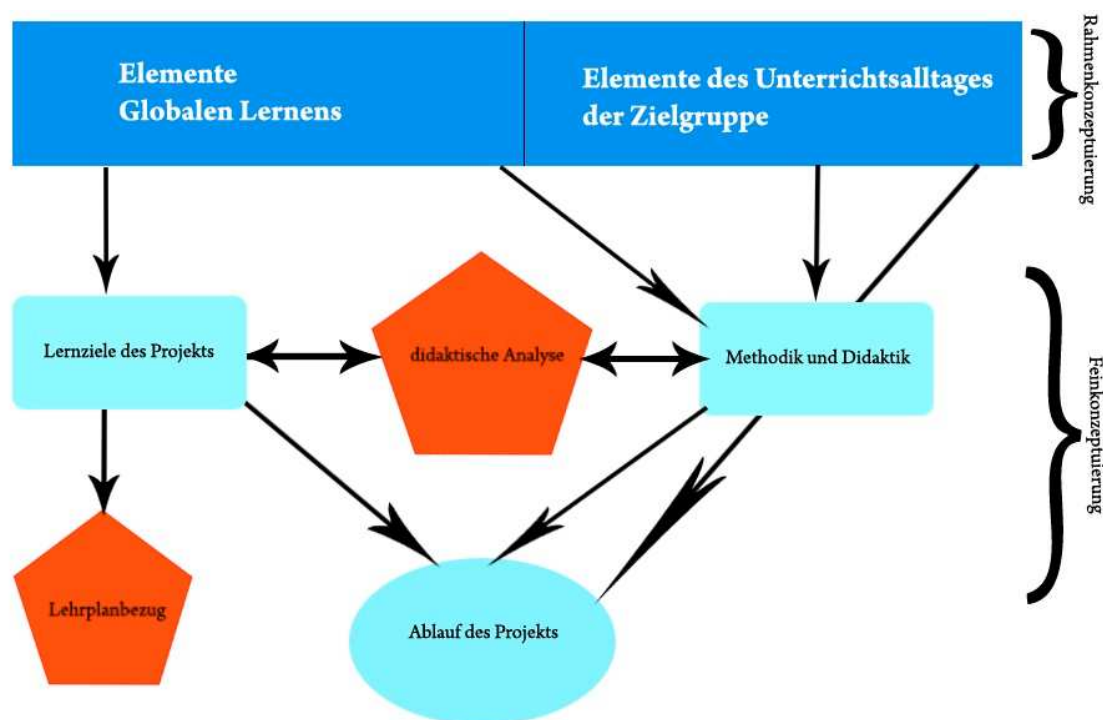
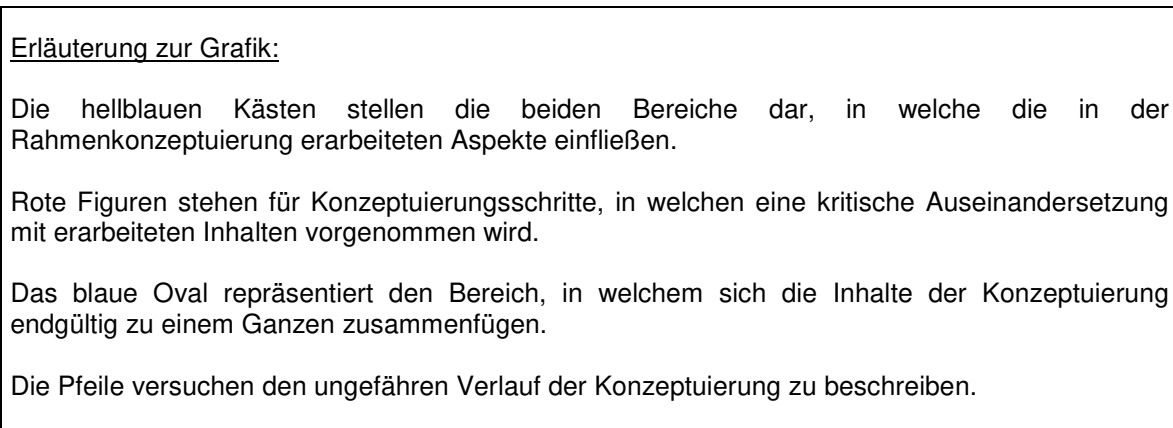


Abbildung 2: Übersicht zur Konzeptuierung des Projekts

Es ist anzumerken, dass der Aufbau der schriftlichen Beschreibung der Feinkonzeptuierung, nicht exakt dem Verlauf der Feinkonzeptuierung zur tatsächlichen Planung des Projekts (s. Grafik) entsprechend dargestellt werden kann. Dies würde an Ausführlichkeit verlangen, die den Rahmen dieser Arbeit ‚sprengt‘. Es wird daher versucht dem Leser durch die Verwendung exemplarischer und übersichtsartiger Darstellungen einen bestmöglichen Einblick in die Projektplanung zu geben. Auch wird bei den Ausführungen der Feinkonzeptuierung nicht die Reihenfolge der einzelnen Konzeptionsschritte auf der Grafik eingehalten. So scheint es beispielsweise sinnvoll, die Beschreibung der Feinkonzeptuierung mit dem Ablauf des Projekts zu beginnen, um dem Leser einen ersten Gesamteindruck zu vermitteln. Eine Erörterung der Methodik und Didaktik findet nicht gesondert statt, sondern fließt in die didaktische Analyse ein und wird bereits in der Rahmenkonzeptuierung inhaltlich vorbereitet.

5.2.1 Rahmenkonzeptuierung

5.2.1.1 Ausgewählte Elemente des Globalen Lernens

Die Elemente des Globalen Lernens, welche die Konzeptuierung des Projekts prägen, wurden aus dem Konzept Globalen Lernens der Pädagogischen Kommission des Forums ‚Schule für eine Welt‘ von 1996 ausgewählt (vgl. 2.7.1 ‚Forum ‚Schule für eine Welt‘: *Globales Lernen. Anstösse für die Bildung in einer vernetzten Welt.*‘). Zu Beginn der Darstellung sollen die Wertvorstellungen, welche der Projektarbeit zugrunde liegen, durch die Erörterung der vier Leitideen des Globalen Lernens offengelegt werden. Der hier beschriebene gedankliche Hintergrund dient als Ausgangspunkt zur Erstellung der Zielebenen des Projekts. Anschließend soll beschrieben werden, welche der methodisch-didaktischen Grundsätze des Forums ‚Schule für eine Welt‘ bei der Ausarbeitung des Projekts beachtet werden. Die hier skizzierten Überlegungen beeinflussen hauptsächlich die thematische Gestaltung, die Methodenwahl und die didaktische Umsetzung des Lernvorhabens. Eine Bezugnahme zu den durch das Forum vorgeschlagenen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Globalen Lernens erfolgt im Themenbereich ‚Ziele des Projekts‘ unter 5.2.2.2.

Im Folgenden werden nun Aspekte der **vier Leitideen** in Bezug auf die Konzeption des ‚Schokoladenprojekts‘ erörtert.

Die *erste Leitidee* des Forums ‚Schule für eine Welt‘ besagt, dass Bildung die Fähigkeit fördert, „die Einheit der menschlichen Gesellschaft, die globalen Zusammenhänge und die eigene Position und Teilhabe daran wahrzunehmen“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 20). Die Einsicht, dass die Welt eine Einheit ist, stellt den zentralen Zielgedanken dieser Leitidee dar (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23). Er bildet die Grundlage des Unterrichts (vgl. ebd.). Da es sich für die Schüler um das erste Projekt im Bereich Globales Lernen handelt und von einem geringen Vorwissen zu globalen Zusammenhängen auszugehen ist sowie wegen der grundlegenden Bedeutung der Gedanken der ersten Leitidee für das Gelingen des Unterrichts, nimmt das Lernen zur Einheit der menschlichen Gesellschaft, zu globalen Zusammenhängen und zur Wahrnehmung der persönlichen Teilhabe zu Beginn des Projekts den größten Raum ein. Die „Wahrnehmung der menschlichen Einheit“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 20) soll gefördert werden, indem die Schüler den Alltag einer ghanaischen Familie kennen- lernen, sich mit Problemen und Bedürfnissen der Familie auseinander setzen und Ähnlichkeiten mit ihrem eigenen Alltag feststellen können. Um die Tragweite ausbeuterischer Handelsstrukturen sowie die Tragweite des eigenen Konsumverhaltens zu einem späteren Zeitpunkt des Projekts erfassen zu können, ist es von zentraler Bedeutung, dass die Schüler der Familie in Ghana dieselben Grundbedürfnisse zuerkennen wie sich selbst. Bei der Thematisierung der vorherrschenden Kakao-Handelsstrukturen ist es unvermeidlich, hauptsächlich Probleme, welche für ghanaische Kakaobauern und ihre Familien entstehen, zu fokussieren. Um der Entstehung von stereotypen Bildern von afrikanischen Ländern (z.B. Armut, Hungersnot) entgegen zu wirken, soll zu Beginn des Projekts Raum zum Kennenlernen der Vielseitigkeit Ghanas und seiner Menschen gegeben werden.

„Die Erkenntnis weltweiter Beziehungen und die Analyse der Mechanismen, die diese Beziehungen gestalten“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 21) soll den Schülern exemplarisch am Beispiel des Kakaohandels zwischen Ghana und Deutschland ermöglicht werden. Inhalte, welche im Rahmen dieses Lernprozesses vermittelt werden, reichen von der Information über den Kakaogehalt in Lebensmitteln des alltäglichen Gebrauchs und der Schokoladenproduktion in Deutschland, dem Kakaoanbau und der Vorbereitung der Frucht in Ghana bis hin zu Transport, Handelsabläufen und Handelsbedingungen zwischen den verschiedenen Handelspartnern. Ziel ist es, den Schülern die notwendige Information bereitzustellen, um das Netzwerk an Verknüpfungen, welches sie als Konsumenten mit den Kakaobauern in Ghana verbindet zu durchschauen.

Auch die „Wahrnehmung der persönlichen Teilhabe“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 21) nimmt Einfluss auf die Gestaltung und Zielsetzung des Projekts. Die Schüler sollen

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

erkennen, welche Rolle sie selber innerhalb der Handelsstrukturen spielen, und Möglichkeiten zur aktiven Einflussnahme auf die Entwicklung dieser Strukturen kennenlernen. Sie sollen jedoch nicht nur sich selbst, sondern auch die betroffenen Menschen in Ghana als handlungsfähig erfahren.

„Bildung fördert die Fähigkeit, aus der Sicherheit der eigenen Identität heraus mit anderen Menschen in offenen Kontakt zu treten, die Welt auch aus der Sicht anderer zu betrachten und auf der Basis verschiedener Betrachtungsweisen innerhalb der globalen Gesellschaft Urteile zu bilden“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 21). Dies besagt die *zweite Leitidee*. Sie findet ihren Einfluss in das Projekt, indem die Schüler herausgefordert werden, sich auf Eindrücke einer fremden Kultur und Lebensweise einzulassen sowie sich über vielfältige Bereiche dieser Kultur zu informieren. Bei der Auseinandersetzung mit der anderen Kultur sollen Hintergründe fremder Handlungs- und Sichtweisen hinterfragt und zur Reflexion der eigenen Lebenswelt angeregt werden. Gleichzeitig sollen entsprechend den Gedanken der ersten Leitidee zur „Wahrnehmung der menschlichen Einheit“ (ebd. S. 20) Anstöße zum Entdecken von Gemeinsamkeiten gegeben werden. Dies können „Wünsche, Sehnsüchte oder Hoffnungen“ (ebd.), wie beispielsweise der erfolgreiche Schulbesuch sein, welcher die Schüler mit den Menschen in Ghana verbindet.

Mit Entstehungsbedingungen struktureller Gewalt beschäftigen sich die Schüler im Rahmen des Projekts, indem sie ihre eigene Vorstellung von gerechten, globalen Handelsstrukturen mit den im Kakaohandel vorherrschenden vergleichen. Die Diskussion des Themas ‚Gerechtigkeit‘ soll hier einen großen Raum einnehmen. Des Weiteren soll den Schülern Einblick in einige Faktoren, welche für die ungerechten Handelsbedingungen verantwortlich sind, gegeben werden.

Die Beschäftigung mit Entstehungsbedingungen individueller Gewalt steht im Rahmen des Projekts thematisch nicht im Mittelpunkt und soll daher nicht konkret umgesetzt werden. Jedoch wird versucht durch Diskussionsforen und Aufgabenstellungen, bei welchen die Klasse zu einer gemeinsamen Entscheidungsfindung kommen soll, am Kommunikationsverhalten der Schüler und somit an einem Bedingungsfaktor der Entstehung von Konflikten auf individueller Ebene zu arbeiten (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 21).

Die *dritte Leitidee* besagt, dass Bildung die Fähigkeit fördert, „eigene Entscheidungen, eigenes Handeln (oder Nichthandeln) im Hinblick auf die globale Gesellschaft, die sozialen und ökologischen Folgen und die Auswirkungen für die Zukunft zu reflektieren“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 21). Dieser Gedanke findet seinen Einfluss, indem im Rahmen des Projekts ein Einblick in die Handelsstrukturen gegeben wird, welche hinter spezifischen Kaufentscheidungen des Konsumenten stehen. Deren soziale Auswirkungen

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

für die Menschen der Kakaoanbauländer sowie sich für den Konsumenten ergebende Veränderungen im Lebensstil werden erörtert. Voraussetzung für eine konstitutive Reflexion ist, wie bei den Ausführungen zur ersten Leitidee bereits erwähnt wurde, dass die Interessen der Menschen im Kakaoanbauland Ghana von den Schülern als gleichermaßen berechtigt anerkannt werden.

Das Thematisieren ökologischer Folgen und der Auswirkung von persönlichen Entscheidungen auf zukünftige Generationen ist bezüglich des Projektthemas und in Anbetracht des zeitlich begrenzten Rahmens von zweitrangiger Bedeutung.

„Bildung fördert die Fähigkeit, auf der Basis von Erfahrungen lokalen Handelns als Mitglied der globalen Gesellschaft und in Zusammenarbeit mit anderen auch Einfluss im Hinblick auf die Bewältigung globaler Herausforderungen (Entwicklung, Umwelt, Frieden, Menschenrechte) auszuüben“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 21). So lautet die *vierte Leitidee* des Forums. Diese prägt vor allem die letzte Hälfte des Projekts. Nachdem die Schüler mit einer komplexen Problemsituation - den ungerechten Strukturen des dominierenden Kakaohandels - konfrontiert wurden und die Bereitschaft zeigen, Einfluss auf die Entwicklung nehmen zu wollen, erscheint es wichtig, sie nicht in einem Ohnmachtsgefühl zu belassen, sondern Raum zur Entwicklung von eigenen Handlungsvorschlägen sowie Einblick in eine konkrete, bereits existierende Handlungsmöglichkeit zu geben. Die Handlungsmöglichkeit, welche mit den Schülern erarbeitet werden soll, ist der Kauf von fair gehandelter Schokolade. Ein solcher Kauf kann sich auf globaler Ebene auswirken, weil dadurch faire Handelsbedingungen gestärkt und somit die Lebensbedingungen der Kakaobauern in Ghana verändert werden können. Diese Handlungsmöglichkeit hat aber auch Auswirkungen auf lokaler und regionaler Ebene, da ihre Umsetzung eine Veränderung des Konsumverhaltens der Schüler verlangt und bei konsequenter Umsetzung durch eine größere Gruppe die regionalen Handelsstrukturen (z.B. Warenangebot der Supermärkte) verändern könnte. Auch die von den Schülern selbst entworfenen Handlungsmöglichkeiten sollen bezüglich der Ebene, auf welcher sie sich auswirken könnten, hinterfragt werden. Aufgrund der Komplexität der Problemsituation wird voraussichtlich auch das Ertragen von Misserfolgen und Resignation Teil der Lernerfahrung in diesem Projektabschnitt sein.

Die **methodisch-didaktischen Grundsätze** „sollen die Bildungsarbeit aller Schulfächer bestimmen“(Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23) und dazu beitragen, die Fähigkeit der Schüler zu fördern, „sich in einer immer komplexer werdenden Welt zu entwickeln und zurechtzufinden“ (ebd.).

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

Da es sich bei dieser Ausarbeitung um ein abgeschlossenes Projekt handelt, welches fünf volle Unterrichtstage einnehmen wird, ist eine fächerübergreifende Herangehensweise gut umsetzbar und soll auf jeden Fall berücksichtigt werden. Einfluss auf die Bildungsarbeit der Fächergruppen im Anschluss an das Projekt kann, aufgrund unserer nur kurzfristigen Aktivität an der Projektschule, nur durch Vorschläge und Anregungen zur Weiterführung behandelter Inhalte genommen werden.

Der erste der sechs methodisch-didaktischen Grundsätze besagt, dass Globales Lernen das *Denken in Zusammenhängen* fördert. Hierbei werden einzelne, oft scheinbar voneinander unabhängige Fakten vor einem globalen Hintergrund und interdisziplinär betrachtet (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23).

Das Ausgangsthema des Projekts, ‚Schokolade‘, wird in einen globalen Zusammenhang gestellt, indem es nicht beim Thematisieren von Inhaltsstoffen der Schokolade und der Schokoladenproduktion in einer Schokoladenfabrik bleibt, sondern eine Erweiterung um den Themenbereich des fairen Handels mit dem Inhaltsstoff Kakao stattfindet. Durch diese Erweiterung tut sich eine Palette von Themengebieten auf, welche Verknüpfungen von lokalen und regionalen bis hin zu globalen Begebenheiten und Entwicklungen notwendig machen. So soll im Rahmen des Projekts der inhaltliche Bogen von der Schokoladenproduktion, dem Verkauf und Konsumverhalten in Deutschland über Handelsstrukturen und Transportabläufe zwischen Ghana und Deutschland bis hin zum Kakaoanbau in Ghana und den Lebensbedingungen der Kakaobauern und ihren Familien, sowie Aspekten der ghanaischen Kultur gespannt werden. Um diese Themenbereiche zu bearbeiten, ist ein interdisziplinäres Vorgehen unabdingbar, da die bereits hier genannten Themengebiete in den unterschiedlichsten Wissenschaftsgebieten beheimatet sind. Sie reichen von Bereichen der Wirtschaft, Soziologie und Politik bis hin zur Geologie, Biologie, Völkerkunde, Musik und Ethik. Der Anspruch des Forums, dass einzelne Themen, Probleme, Länder oder Kulturen nicht isoliert, sondern in ihren Beziehungen bearbeitet werden sollen (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23), wird beispielsweise umgesetzt, indem die Schüler im Rahmen einer Unterrichtseinheit parallel die soziale Situation einer Kakaobauernfamilie und die dafür verantwortliche Handelsstruktur kennen lernen.

Als einen weiteren methodisch-didaktischen Grundsatz beschreibt das Forum ‚Schule für eine Welt‘ das antizipatorische Lernen (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23). Dieses hat Einfluss auf die Konzeptuierung des Projekts, indem die Schüler veranlasst werden sollen die Folgen ihres Handelns zu planen und zu erwägen. So sollen sie beispielsweise die Folgen ihrer Kaufentscheidung für Kakaobauern in Ghana abwägen können. Um unterschiedliche Handelsstrukturen und ihre Auswirkungen zu veranschaulichen, soll ein Simulationsmodell in Form eines veränderbaren Tafelbildes durch die Schüler

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

erstellt werden. Hieran können im Laufe des Projekts immer wieder verschiedene Szenarien durchgespielt und Inhalte verdeutlicht werden. Eine weitere Möglichkeit zum antizipatorischen Lernen wird den Schülern gegeben, indem sie zu einer komplexen Problemstellung eine Lösungsidee entwickeln können. Diese kann anschließend den anderen Schülern vorgestellt und bezüglich ihrer möglichen Auswirkungen auf lokaler und globaler Ebene reflektiert werden.

Soziales, teilhabendes Lernen bietet den Schülern „konkrete Anlässe zu erleben, wie sie an der Entwicklung ihrer unmittelbaren Gemeinschaft teilnehmen und gleichzeitig in einem globalen Sinn verantwortlich handeln können“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23). Dieser Grundsatz nimmt Einfluss auf die Ausarbeitung des Projekts, indem die Wahrnehmung der Schüler bezüglich bestimmter Produkte (z.B. Schokolade, ghanaische Früchte) geschärft und die Schüler zu einem bewussteren Konsumverhalten angeregt werden sollen. Anstoß hierfür soll durch Hintergrundinformationen zu Produktion und Handel (z.B. Arbeitsaufwand des Kakaoanbaus, Transportweg) gegeben werden. Ein konkreter Anlass, der den Schülern verdeutlichen soll, wie sie in einem globalen Sinn verantwortlich an der Normalität ihrer gesellschaftlichen Umgebung (z.B. dem Konsum von Schokolade) teilnehmen können, soll durch den gemeinsamen Unterrichtsgang und Einkauf im Fairhandelshaus gegeben werden. Neben dieser Möglichkeit zur aktiven Teilnahme an einem aktuellen Veränderungsvorgang (der Ausweitung fairer Handelsstrukturen) können die Schüler ihr Interesse an Veränderungsvorgängen kreativ umsetzen, indem sie zu oben beschriebener Problemstellung ihre eigene Vorstellung von notwendigen Veränderungen malerisch darstellen. Bei der Auswertung der Ergebnisse soll neben dem Produkt auch dessen Entstehungsprozess berücksichtigt werden (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23). Da der thematische Schwerpunkt des Projekts beim fairen Handel liegt, ist es nicht möglich, in anknüpfenden Themenbereichen so tiefgehend zu arbeiten, wie es zur Erfüllung des Grundsatzes des sozialen Lernens notwendig ist. Es soll jedoch versucht werden, Grundlagen in dem Bereich konfliktlösendes Verhalten durch Förderung im Bereich der Kommunikation zu legen und zum Abbau von Vorurteilen und Diskriminierungen beizutragen.

Da soziale Erziehung ein Prinzip ist, das nach Dauer verlangt (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23), bedarf es für einen nachhaltigen Lernprozess bezüglich des Hauptthemas ‚fairer Handel‘ konkrete Anlässe zur aktiven Teilnahme und Umsetzung über die Projektzeit hinaus. Ein solcher Anlass könnte der Verkauf selbst hergestellter fairgehandelter Schokolade auf dem Weihnachtsmarkt der Schule oder die beständige Wiederholung von Inhalten (Erkennen des Fair-Symbols, Wissen über die Handelsbedingungen) beim Einkaufen im Lernbereich der Selbstversorgung sein.

Um *personenorientiertes Lernen*, entsprechend der Auffassung des Forums ‚Schule für eine Welt‘ im Rahmen des Projekts zu ermöglichen, sollen Methoden gewählt werden, welche die selbsttätige und aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand betonen (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt 1996, S. 23). Dies wird beispielsweise durch die Arbeit an der Lerntheke ermöglicht, bei der sich die Schüler Lernangebote zu neuen Inhalten selbst auswählen. Die Arbeitsmaterialien der Lerntheke sind exakt auf die Lernvoraussetzungen der Schüler abgestimmt, was ein selbstständiges Arbeiten ermöglichen soll. Die direkte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ist bei den meisten geographisch weit entfernten und global vernetzten Inhalten leider nur begrenzt möglich. Es können zwar Materialien wie Kakaobohnen und -schoten oder auch ghanaische Kleidung, Kinderspiele und Musik betastet und ausprobiert werden. Die Auseinandersetzung mit dem Lebensalltag und den Problemen einer ghanaischen Familie oder dem Gesamtgefüge der Produktions- und Handelsbedingungen kann jedoch nur über Bilder, Erzählungen und Modelle ermöglicht werden. Für die direkte Auseinandersetzung mit lokalen Handlungsmöglichkeiten bietet sich ein Unterrichtsgang zu einem Fairhandelshaus an. Um die Handlungsfähigkeit der Schüler zu fördern, sollen im Rahmen des Projekts notwendige Sachinhalte zum Verstehen der den Handlungsspielraum bedingenden Strukturen vermittelt, der eigene Standpunkt im Gefüge gefunden und Raum zum Finden eigener Handlungsmöglichkeiten gegeben sowie ein Beispiel für bestehende Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Die Handlungsbereitschaft seitens der Schüler soll durch Information über die sozialen Auswirkungen ausbeuterischer Handelsstrukturen und die Rolle des Konsumverhaltens in diesem Zusammenhang erzeugt werden. Es erscheint hierbei ausschlaggebend, die Schüler nicht nur zu informieren, sondern auch emotional anzusprechen. Sie müssen sich mit der ghanaischen Familie identifizieren und Empathie für sie entwickeln, um eine Betroffenheit empfinden zu können, welche „Voraussetzung für authentisches Verhalten und zielgerichtetes Handeln“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 24) ist. Der methodisch-didaktische Grundsatz, der dieses Ansprechen verschiedener Bewusstseins- und Handlungsebenen im Rahmen eines Lernprozesses ermöglichen soll ist der des ganzheitlichen Lernens (vgl. ebd.).

Ein methodisch-didaktischer Grundsatz, welchem nur schwer entsprochen werden kann ist das *Lernen in konkreten Situationen* (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 24). Besonders bezüglich der Reflexion des eigenen Denkens und Verhaltens kann, so das Forum „Schule für eine Welt“, eine bedeutsame Verbesserung derselben erreicht werden (vgl. ebd.). Die einzige Methodik innerhalb des Projekts, welche diesem Grundsatz gerecht wird, ist die Arbeit am Kommunikationsverhalten im Rahmen von Diskussionsforen.

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

Hier kann direkt auf beispielsweise störende Verhaltensweisen eingegangen und daran gearbeitet werden.

Ganzheitliches Lernen, wie es das Forum ‚Schule für eine Welt‘ versteht, „meint inhaltlich ein Herangehen an die Thematik aus verschiedenen Perspektiven: informative, ethische, soziale, kulturelle und politische Aspekte werden beleuchtet“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 24). Diesem Verständnis soll im Rahmen des Projekts entsprochen werden, indem zu einem Lerninhalt immer mindestens zwei Aspekte beleuchtet werden. So werden beispielsweise bezüglich der Thematik ‚fairer Handel‘ informative Aspekte (Beschaffenheit der Handelsstrukturen kennen lernen) und ethische Aspekte (Handelt es sich um gerechte oder ungerechte Handelsbedingungen?) bearbeitet.

„Methodisch wird dabei auf mehreren Ebenen gelernt: der rationalen, emotionalen sowie Bewusstsein- und Handlungsebene“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 24). Dieser Anspruch des Forums kann auf zweierlei Weisen interpretiert und umgesetzt werden. Zum einen könnte gemeint sein, dass eine gewählte Methode das Lernen auf mehreren Ebenen parallel ermöglichen sollte. Zum anderen könnte damit empfohlen werden, mit den zur Umsetzung eines Unterrichtsinhalts verwendeten Methoden unterschiedliche Ebenen anzusprechen. Im Rahmen des Projekts soll die Umsetzung beider Varianten ausprobiert werden. Erstere beispielsweise durch die Methode des Story Tellings, indem durch das Erzählen einer Geschichte, veranschaulicht durch Bilder und Figuren, Informationen vermittelt und die Schüler gleichzeitig emotional angesprochen werden. Letztere Variante kann ausprobiert werden, indem innerhalb einer Unterrichtssequenz die Bearbeitung von Arbeitsblättern zur Sicherung von Inhalten mit dem Singen eines thematisch passenden Liedes oder einer Diskussion zu den gesicherten Inhalten im Stuhlkreis ergänzt wird.

Zusammenfassend lassen sich die Gedanken des Globalen Lernens, welche bei der Umsetzung der Projektarbeit beachtet werden sollen, wie folgt festhalten:

Das Lernen zur Einheit der menschlichen Gesellschaft, globaler Zusammenhänge und der Wahrnehmung der persönlichen Teilhabe sind prägend für die Entwicklung der Zielsetzung des Projekts. Beim Erkunden globaler Zusammenhänge ist das Kennenlernen von Entstehungsbedingungen struktureller Gewalt, in Verbindung mit dem Thema ‚Gerechtigkeit‘, von zentraler Bedeutung. Ein weiterer Gedanke, welchem bei der Projektarbeit große Bedeutung zugemessen werden soll, ist die Reflexion des eigenen Lebensstils sowie der sozialen Auswirkungen eigener Entscheidungen und Handlungen. Das Erfahren lokalen Handelns als Mitglied der globalen Gesellschaft schließt hieran als weiterer zentraler Bestandteil des Projekts an. Die Umsetzung dieser, für die Aufbereitung des Projekt-

themas zentralen Gedanken, schlagen sich in der Entwicklung der Hauptziele des Projekts nieder. Diese können unter 5.2.2.2 ‚Ziele des Projekts‘ eingesehen werden.

Das ‚Sich-Einlassen‘ auf eine fremde Kultur, das Kennenlernen ihrer Vielfältigkeit und die Reflexion der eigenen Lebenswelt steht bei der Projektarbeit zwar nicht im Mittelpunkt, bildet aber einen gedanklichen Hintergrund, der für das Erstellen eines ausgewogenen Bezugs zwischen Deutschland und Ghana unverzichtbar erscheint. Daher wird auch dieser Gedanke Einfluss bei der Entwicklung der Hauptziele finden.

Der Förderung des Kommunikationsverhaltens als ein Bedingungsfaktor zur Entstehung von Konflikten auf individueller Ebene wird eine, im Rahmen dieses Projekts, geringere Bedeutung beigemessen. Sie soll daher keinen Einfluss auf die Entwicklung der Hauptziele nehmen, findet aber Beachtung bei der Gestaltung der methodisch-didaktischen Umsetzung. Die genaue Umsetzung der methodisch-didaktischen Grundsätze kann der didaktischen Analyse unter 5.2.2.4 entnommen werden.

Auffallend ist, dass eine deutliche Übergewichtung der ersten Leitidee in der ersten Projekthälfte und ein verstärktes Einwirken der zweiten Leitidee auf die letzten beiden Projektstage festzustellen ist. Diese ungleiche Gewichtung scheint der Aussage des Forums, dass die Leitideen nicht aufeinander aufbauen würden (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 20), zu widersprechen. Dieser Widerspruch in der Konzeption des ‚Schokoladenprojekts‘ zum Konzept des Globalen Lernens des Forums ‚Schule für eine Welt‘ soll hingenommen werden, da das Kennenlernen und das damit verbundene Beurteilen von Handlungsmöglichkeiten (vierte Leitidee) erst sinnvoll erscheint, nachdem die Schüler die globalen Zusammenhänge und Mechanismen (erste Leitidee) durchschaut haben. Denn ohne deren Verständnis kann die Wirkungsweise von Handlungsmöglichkeiten nicht eingeschätzt werden. Dies erscheint jedoch unverzichtbar für die verantwortliche Wahl und Ausübung einer Handlungsmöglichkeit.

5.2.1.2 Ausgewählte Elemente des Unterrichtsalltags der Zielgruppe

Neben Elementen des Globalen Lernens nehmen Elemente aus dem Unterrichtsalltag der Zielgruppe Einfluss auf die Konzeptuierung des Projekts. Zum einen sollen einige den Schülern vertraute Unterrichtsstrukturen, Rhythmisierungselemente, Sozialstrukturen, Arbeitstechniken und Arbeitsmaterialien beibehalten werden. Dies hat den Zweck, vor allem Schülern, die auf stabile Alltagsstrukturen angewiesen sind, um erfolgreich am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können, auch während der Projektzeit die notwendigen ‚Ankerpunkte‘ zu bieten.

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

Zum anderen soll versucht werden, an Interessen der Schüler sowie an bereits im Unterricht behandelte Themen anzuknüpfen. Dies soll den Schülern einen Zugang zu den neuen Inhalten erleichtern und sie zur aktiven Teilnahme an der Projektarbeit motivieren.

Im Folgenden werden die Elemente des Unterrichtsalltags, welche Einfluss in die Konzeptuierung genommen haben, dargestellt und kurz erläutert.

Bezüglich der Unterrichtsstruktur werden die dreißigminütige Freiarbeitsphase zu Beginn des Tages, der Morgenkreis im Anschluss, Zeitpunkt und Ablauf der großen Pause sowie der Vorausblick und die Verabschiedung am Ende jedes Schultags beibehalten. Während der Freiarbeit beschäftigt sich jeder Schüler mit einem Arbeitsmaterial seiner Wahl ruhig auf dem Platz. Nach 30 Minuten wird das Ende der Arbeitsphase signalisiert. Die Schüler räumen ihr Material auf, setzen sich auf ihren Platz und signalisieren durch Blickkontakt mit der Lehrerin ihre Aufmerksamkeit. Nachdem die Schüler einzeln und ruhig in den Morgenkreis gekommen sind, wird dort das aktuelle Datum besprochen, an der Tafel und an einem Kalender visualisiert sowie durch das Füllen von Gläsern mit Muggelsteinen (je Tag ein weißer Stein, je Woche ein blauer Stein) veranschaulicht. Des Weiteren wird ein Überblick über den Tagesablauf gegeben und an manchen Tagen der Stand des aktuellen Sozialziels bewertet.

Nach einer intensiven Arbeitsphase beginnt zwischen 9.45 Uhr und 10.30 Uhr die große Pause. Meist dauert sie circa 30 Minuten und bietet Raum für eine gemeinsame ‚Brotzeit‘ im Nebenraum des Klassenzimmers sowie für freies Spielen der Schüler auf dem Pausenhof.

Nach einer weiteren langen Arbeitsphase gibt die Lehrerin am Ende des Tages Rückmeldung über die Arbeit der Schüler oder thematisiert besondere Ereignisse. Zur Verabschiedung kommen die Schüler, nachdem sie ihren Stuhl hochgestellt haben, einzeln nach vorne und verabschieden sich mit Handschlag von jedem Erwachsenen, um dann mit etwas zeitlichem Abstand zum Anziehen in die Garderobe zu gehen.

Um einen reibungslosen Übergang von einer Unterrichtsphase zur nächsten zu erzielen, wird ebenfalls auf bekannte Signale und Spiele zurückgegriffen. Die Bedeutung des Gongs ist den Schülern aus dem alltäglichen Unterricht bekannt. Er signalisiert ihnen, dass eine Arbeitsphase beendet ist und aufgeräumt werden soll. Auch das Fragespiel ist Teil des Unterrichtsalltags. Die Lehrerin stellt hierbei Fragen zum aktuellen Unterrichtsstoff. Derjenige Schüler, welcher die Frage richtig beantwortet darf beispielsweise in den Stuhlkreis kommen oder zum Anziehen in die Garderobe gehen.

Zur Gestaltung der Rhythmisierung während des Projekts finden zwei den Schülern bekannte Elemente Einfluss auf die Projektarbeit: Die Igelballmassage und die Verwendung von meditativer Musik. Bei Ersterer massieren sich je zwei Schüler abwechselnd gegen-

seitig, während im Hintergrund ruhige Musik läuft. Dieses Rhythmisierungselement wird meist eingesetzt, wenn die Schüler vom Pausenhof zurück ins Klassenzimmer kommen, um ihnen Zeit zum Einfinden in eine ruhige, konzentrierte Arbeitsatmosphäre zu geben. Meditative Musik wird im Unterricht auf vielfältige Weise eingesetzt. So begleitet diese beispielsweise als Hintergrundmusik eine kreative Einzelarbeitsphase am Platz, symbolisiert den Schülern die Dauer des Aufräumens nach einer intensiven Arbeitsphase oder dient der Entspannung in einer Pause von circa fünf Minuten, welche jeder Schüler mit geschlossenen Augen und der Musik lauschend am Platz verbringt.

In der Projektarbeit soll vor allem ruhige, ghanaische Musik das Aufräumen und ‚In-den-Stuhlkreis-Kommen‘ begleiten, sowie im Hintergrund während Malarbeiten eingesetzt werden.

Den Schülern bekannte Sozialformen, welche auch im Projekt verwendet werden, sind der Stuhlkreis, die Einzelarbeit am Platz und die Teilung der Klasse in Kleingruppen unter Nutzung des Nebenraumes. Der Stuhlkreis wird in Phasen des Projekts eingesetzt, in welchen neue Inhalte eingeführt, die Schüler auf einen gemeinsamen Wissenstand gebracht oder Inhalte diskutiert werden. So wird er beispielsweise als Sozialform während des Story Tellings gewählt. Die Einzelarbeit dient während des Projekts meist der vertieften Beschäftigung mit einem Inhalt oder der Sicherung von Inhalten. Sie wird daher gewählt, wenn die Schüler beispielsweise ein Bild zu einer speziellen Aufgabenstellung malen sollen oder nach einer intensiven Erarbeitungs- und Diskussionsphase ihre eigene Darstellung des Themas mit Hilfe eines Arbeitsblattes abschließend erstellen. Die Teilung der Klasse in Kleingruppen wird während des Projekts meist genutzt, um eine bessere qualitative Differenzierung vornehmen zu können.

Bekannte Arbeitstechniken und -materialien, welche auch im Projekt verwendet werden sollen sind die Bearbeitung von Arbeitsblättern, die Arbeit mit Bildergeschichten, Bandolinos und Klammerkarten sowie die Symbolfarben des Sozialzielcenters. Die Bearbeitung von Arbeitsblättern nimmt im Unterrichtsalltag einen sehr großen Raum ein. Arbeitsblätter können von den Schülern bereits während der Freiarbeit als Aufgabe gewählt werden. Die Arbeit mit der Werkstatt dauert etwa 30 Minuten, ist Bestandteil jedes Schultages und enthält zum größten Teil Arbeitsblätter. Je Fach befinden sich für jeden Schüler die zu erledigenden Aufgaben in einer Ablage. Sind diese fertig bearbeitet, werden sie von den Schülern in den entsprechenden Fachhefter eingeordnet. Auch finden Arbeitsblätter häufig Verwendung als kurzfristiger Arbeitsauftrag während Vertretungsstunden. Grund für den häufigen Einsatz von Arbeitsblättern ist ihre Beliebtheit bei den Schülern. Im Rahmen des Projekts werden wir die Bearbeitung von Arbeitsblättern aufgrund der hohen Motivation, welche diese auf die Schüler hat, und aufgrund des hohen Anteils, welchen sie im alltäglichen Unterrichtsgeschehen

einnehmen, beibehalten. Sie werden hier zur Sicherung von Inhalten nach einer Erarbeitungsphase sowie zur vertieften Bearbeitung eines Sachverhalts eingesetzt. Vorteilhaft ist hierbei, dass die Einzelarbeit mit Arbeitsblättern eine intensive Differenzierung zulässt. Die bearbeiteten Arbeitsblätter sowie weitere, von den Schülern erstellte Materialien werden am Ende des Projekts in einer ‚Kakaomappe‘ zusammengestellt und den Schülern überreicht. Ein weiterer Bestandteil des Unterrichtalltags war im letzten Schuljahr die Arbeit mit Bildergeschichten. Die Schüler lernten die Bilder in die richtige Reihenfolge zu bringen und eine Bildergeschichte nachzuerzählen. Das Nacherzählen von Geschichten anhand von Bildern oder Gegenständen wird während des Projekts im Rahmen des täglichen Story Tellings Raum finden. Bilder in die richtige Reihenfolge zu bringen, ist Bestandteil verschiedener Lernangebote der Lerntheke. Ein Beispiel ist die Station ‚Kinderalltag in Ghana‘, an der die Schüler Bilder zu verschiedenen Alltagshandlungen eines ghanaischen Jungen in die entsprechend des Tagesablaufs richtige Reihenfolge bringen sollen. Die Arbeitsmaterialien Bandolinos und Klammerkarten werden im Unterrichtsalltag vor allem in der Freiarbeitsphase eingesetzt. Ein weitestgehend selbstständiger Umgang mit diesen Materialien ist allen Schülern möglich. Da die selbstständige Beschäftigung mit einem Lerninhalt aus organisatorischen Gründen vor allem für das Arbeiten an der Lerntheke von Bedeutung ist, werden Bandolinos und Klammerkarten im Rahmen des Projekts hauptsächlich zur Erstellung von Lernangeboten der Lerntheken verwendet. Das Sozialzielcenter ist ein langfristig angelegtes Konzept zum sozialen Lernen. Über einen Zeitraum von circa zwei Schuljahren steht jede Woche ein Sozialziel im Fokus. Zu Beginn der Woche wird das Sozialziel, beispielsweise Höflichkeit, besprochen und die Kompetenzen der Klasse diesbezüglich im Laufe der Woche regelmäßig eingeschätzt. Am Ende der Woche bewerten die Schüler ob das Sozialziel sehr gut (grüner Button), mittelmäßig gut (gelber Button) oder gar nicht gut (roter Button) beherrscht wird. Trifft letzteres zu, wird das Sozialziel in der nächsten Woche nochmals geübt. Bewertungen eines Sachverhalts oder Verhaltens nehmen auch im Rahmen des Projekts einen großen Raum ein. Um den Schülern den Zugang zu Bewertungsprozessen zu erleichtern, werden die drei Wertigkeiten und ihre Symbolfarben grün, gelb und rot weitestgehend übernommen.

Im Unterricht behandelte Themenbereiche, an welche im Projekt angeknüpft werden soll, sind der Umgang mit Geld, das Lesen und Umsetzen eines Rezepts und die Produktion eines Nahrungsmittels. Der Umgang mit Geld wurde im Lernbereich Selbstversorgung (Einkaufen gehen) und im Mathematikunterricht (Geldwerte kennen, Rechnen mit Geldwerten) thematisiert. In Rahmen des Projekts ist der Umgang mit Geld für die Schüler von Bedeutung, um Handelsprozesse nachvollziehen, gerechte von ungerechten Handelsbe-

dingungen unterscheiden und ihre Rolle als Konsument verstehen zu können. Das Lesen und Umsetzen eines Rezepts übt eine Hälfte der Klasse bereits im Hauswirtschaftsunterricht. Im Rahmen der Schokoladenwerkstatt am fünften Projekttag soll dieser Lernbereich aufgegriffen werden. Die Produktion eines Nahrungsmittels wurde im Religionsunterricht bereits am Beispiel ‚Brot‘ durchgenommen. Die Schüler zeigten hier großes Interesse und Lernbereitschaft. Es besteht für die Schüler im Rahmen des Projekts also die Möglichkeit des Wissenstransfers zum Thema Schokoladenherstellung. Interessengebiete der Schüler, welche Einfluss auf die Konzeptuierung des Projekts haben, sind Geographie und Biologie, fremde Kulturen, Kunst und Musik sowie Lesen und Schreiben. Sie tragen erheblich zur Auswahl der Tätigkeiten, über welche Inhalte vermittelt werden sollen, sowie der Themenbereiche, mit welchen das Hauptthema „Schokolade“ verknüpft wird, bei. Geographische und biologische Themen sind vor allem in den Lerntheken der ersten beiden Projektstage enthalten. Hier können sich die Schüler beispielsweise über die Lage Ghanas, die Landesflagge, Kakaoanbauländer weltweit sowie über Wachstum und Anbau der Kakaopflanze informieren. Das Kennenlernen einer fremden Kultur wird den Schülern ermöglicht, indem sie durch eine Diashow Einblick in den Alltag eines ghanaischen Jungen bekommen und sich an der Lerntheke beispielsweise mit ghanaischen Kinderspielen oder Kleidung aus Ghana beschäftigen. Musik findet neben des Gebrauchs als Rhythmisierungselement ihren Einsatz bei Lernangeboten der Lerntheke. Hier können die Schüler ghanaische Musik anhören und Instrumente ausprobieren. Auch ein ghanaisches Kinderlied kann angehört und auf Nachfrage der Schüler eingeübt werden. Die Möglichkeit zu künstlerischen Tätigkeiten wird während des Projekts durch Malarbeiten zu einer bestimmten Themenstellung geboten. Dem großen Interesse der Schüler am Lesen und Schreiben wird beispielsweise versucht durch die Verwendung kleiner Bücher zum Thema ‚Wie wird der Kakao zu Schokolade?‘ oder Arbeitsblätter mit Wort-Bild-Zuordnung gerecht zu werden.

5.2.2 Feinkonzeptuierung

5.2.2.1 Beschreibung des geplanten Ablaufs

Im Folgenden soll ein Einblick in den Ablauf des Projekts gegeben werden. Hierfür wird der geplante Verlauf der einzelnen Projektstage beschrieben. Ablaufkorrekturen, die am Ende eines Projekttages für den Verlauf des kommenden Projekttages vorgenommen wurden, sind in die Beschreibung eingearbeitet.

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

Die Beschreibung des Verlaufs ist auf die wesentlichen Abläufe und Inhalte fokussiert. Eine detaillierte Ausführung, durch welche auch Einblick in die Einarbeitung von Rhythmisierungselementen, den Schülern bekannten Strukturen und sonderpädagogischen Fördermaßnahmen gewonnen werden kann, bieten die Artikulationsschemata im Anhang I. Die Projektzeit setzt sich aus fünf Tagen zusammen und beginnt an einem Montag. Aufgrund eines Feiertages am Mittwoch der Projektwoche, ist es leider nicht möglich das Projekt innerhalb einer Schulwoche abzuschließen. Daher muss auf den Dienstag der folgenden Woche als letzten Projekttag zurückgegriffen werden. Um den Schülern vor dem Wochenende trotzdem einen Abschluss zu ermöglichen, wird der inhaltliche Teil des Projekts am Freitag weitgehend beendet und hier bereits Möglichkeit zur Reflexion des Projekts gegeben. Der Dienstag der Folgeweche soll dann für einen Unterrichtsgang und die Schokoladenwerkstatt genutzt werden, welche schwerpunktmäßig zur erneuten Veranschaulichung und Wiederholung sowie praktischen Umsetzung von erlernten Inhalten dienen. An jedem Projekttag steht die gesamte Unterrichtszeit für die Projektarbeit zur Verfügung.

Am ersten Projekttag steht das Kennenlernen der Vielseitigkeit des Bezugslandes Ghana im Mittelpunkt. Mit ghanaischer Musik werden die Schüler auf den Projektbeginn eingestimmt. Die Schüler versuchen herauszufinden, woher die Musik kommen könnte. Hat jeder seinen Tipp abgegeben, suchen sie gemeinsam mit der Projektleiterin das Herkunftsland Ghana auf der Weltkarte.

Im Anschluss können die Schüler erste Eindrücke zu Ghana sammeln, indem sie der Diapräsentation über einen Tag im Leben des 8-jährigen Jungen Kwabena folgen. Während der Präsentation werden alltägliche Tätigkeiten und Lebensumstände von Kwabena erklärt. Die Schüler haben die Möglichkeit, Fragen zu den Bildern zu stellen. Es folgt eine Nachbesprechung, die weiteren Raum für Fragen der Schüler bietet, zur Reflexion der eigenen Lebenswelt anregt und zur Wiederholung wichtiger Inhalte dient.

Nach der Diapräsentation stehen den Schülern an einer Lerntheke verschiedene Lernangebote zum Thema Ghana zur Verfügung. Hier können sie geographisches Wissen zu Ghana erwerben, den ghanaischen Kinderalltag und Kinderspiele kennenlernen, ein ghanaisches Märchen sowie ghanaische Musik hören oder sich über Kleidung aus Ghana informieren und diese anprobieren.

Einen weiteren Aspekt zu Ghana lernen die Schüler während der ‚Brotzeit‘ kennen. Zusätzlich zur üblichen ‚Brotzeit‘ stehen Früchte aus dem Herkunftsland Ghana bereit, welche betrachtet, geschmeckt und benannt werden.

Am Ende des Projekttagess stellt sich die Frage, ob die Schüler einen Bezug zwischen den Inhalten des Tages und dem von ihnen gewählten Thema ‚Schokolade‘ herstellen können.

Am zweiten Tag soll der Wissenserwerb zur Kakao- und Schokoladenproduktion sowie die Bewertung der erlernten Sachverhalte ins Zentrum gerückt werden.

Wie am Vortag stimmt ruhige, ghanaische Musik die Schüler auf die Weiterarbeit am Projekt ein und begleitet das ‚In den Stuhlkreis kommen‘ der einzelnen Schüler.

Im Stuhlkreis bekommen die Schüler durch ein Story Telling einen ersten Einblick in die Tätigkeiten eines Kakaobauers und lernen die Kakaopflanze in ihren verschiedenen Wachstumsstadien kennen. Hauptfiguren des Story Tellings sind Kwabena, den die Schüler bereits am ersten Tag kennen gelernt haben und sein Vater Kofi, ein Kakaobauer. Im Anschluss an das Story Telling steht den Schülern eine Lerntheke zur Verfügung. Hier können sie die Inhalte des Story Tellings vertiefen, geographisches Wissen über Kakaoanbauländer erwerben, den Transportweg des Kakaos von Ghana nach Deutschland miterleben, Produktionsabläufe in einer Schokoladenfabrik kennen lernen, einen Kakaogeschmackstest durchführen und Produkte des alltäglichen Bedarfs auf ihren Kakaogehalt untersuchen.

Nachdem sich die Schüler an der Lerntheke über verschiedene Elemente der Kakao- und Schokoladenproduktion informiert haben, erstellen sie mit Unterstützung der Projektleiterinnen ein Tafelbild, welches den Gesamtprozess der Kakao- und Schokoladenproduktion veranschaulichen soll. Hierbei wird die Tätigkeit jedes einzelnen Akteurs geklärt und nach zwei Kriterien bewertet: Anstrengungsgrad der Arbeit und Dauer der geleisteten Arbeit.

Ist die Bewertung der Arbeit abgeschlossen, fordert die Projektleiterin einen Schüler auf, den Geldbetrag, welchen er als Konsument für eine Tafel Schokolade bezahlt, an die am Produktionsprozess beteiligten Akteure möglichst gerecht zu verteilen. Der Schüler präsentiert seine Verteilung den anderen Schülern. Diese haben nun die Möglichkeit, die Verteilung schrittweise zu verändern, bis die Mehrheit der Schüler die Verteilung des Geldes an der Tafel als gerecht beurteilt.

Bei der Bewertung der Arbeit der Akteure als auch bei der Erstellung einer gerechten Geldverteilung übernimmt die Projektleiterin die Moderatorenrolle. Die inhaltliche Diskussion und die letztendliche Meinungsfindung bleibt den Schülern vorbehalten.

Am dritten Projekttag steht die Konfrontation der Schüler mit der Beschaffenheit der vorherrschenden Handelsstrukturen und deren Folgen für die Kakaobauern im Mittelpunkt.

Zu Beginn des Tages steht viel Zeit für eine detaillierte Wiederholung der einzelnen Akteure, deren Tätigkeiten und die von den Schülern getroffene Bewertung zur Verfügung. Hierbei sollen insbesondere offene Fragen, die sich am Vortag gezeigt haben, bezüglich der Tätigkeit des Händlers geklärt werden, damit die Schüler zu einer endgültigen Ent-

scheidung über eine gerechte Verteilung des Geldes zwischen den Akteuren kommen können.

Um sicherzustellen, dass jeder Schüler eine eigene Vorstellung von einer gerechten Verteilung entwickelt, stellt jeder Schüler seine Verteilung nochmals in Einzelarbeit mit Geld- oder Kuchenstücken auf einem Arbeitsblatt dar. Anschließend präsentieren sich Schüler einer Gruppe gegenseitig ihre Entscheidung.

Da am Vortag die meisten Schüler dazu tendierten, dem Kakaobauern einen großen Anteil des Gewinns zuzusprechen, sollen sie nun im Story Telling erfahren, wofür Kakao-bauer Kofi und seine Familie ihre erhofften Einkünfte verwenden möchten. Die bereits bekannten Figuren Kwabena und Kofi sowie die Schwester Ama, die Mutter und der kleine Bruder erzählen von ihren Wünschen. Es handelt sich hierbei um Arztbesuche, Kleidung, Schulgeld und Mittel zur Reinvestition in die Kakaopflanzung. Jeder Wunsch ist von existenzieller Bedeutung für das Wohl der Familie.

Nachdem sich die Schüler auf einem Arbeitsblatt nochmals in Einzelarbeit mit den Wünschen der Familie auseinandergesetzt haben, erfahren sie im zweiten Teil des Story Tellings, dass Kofi vom Händler einen zu niedrigen Preis für seine Kakaoernte geboten bekommt, um die Existenz der Familie sichern zu können. Die Familie ist ratlos, doch Kofi will nicht aufgeben und möchte am morgigen Tag nach einer möglichen Lösung suchen. Neben den Informationen über die Situation der Familie bietet die Rolle des Händlers den Schülern Einblick in die Handelsstrukturen, welche für den schlechten Preis verantwortlich sind.

Die Ereignisse und Inhalte der Geschichte arbeitet die Projektleiterin mit den Schülern im Anschluss auf zwei Gesichtspunkte hin auf: Konsequenzen des schlechten Kakaopreises für die Familie und die Beschaffenheit der Handelsstrukturen, welche für einen solchen Preis verantwortlich sind. Als visuelle Stütze für Letzteres dient das von den Schülern erstellte Tafelbild. Dadurch lässt sich auch gut verdeutlichen, wie stark die im Story Telling beschriebene Verteilung des Gewinns von der, durch die Schüler als gerecht befundenen Verteilung abweicht. Nachdem die Schüler durch das Story Telling und die anschließende Erarbeitung der Inhalte mit der Ungerechtigkeit der in der Realität dominierenden Handelsstrukturen konfrontiert wurden, sollen sie nun Ideen entwickeln, was Kofi tun könnte, um einen angemessenen Preis für seinen Kakao zu bekommen.

Die Vorschläge der Schüler werden zuerst verbal gesammelt. Anschließend haben die Schüler in einer ruhigen Arbeitsphase Zeit, ihre Idee für einen Lösungsansatz bildlich darzustellen. Die Bilder werden von den Schülern präsentiert und erklärt. Des Weiteren reflektiert die Projektleiterin mit den Schülern die Komplexität der bearbeiteten Problemstellung. Hierbei geht sie darauf ein, dass es keine richtige oder falsche Lösung gibt und ein Gefühl der Ratlosigkeit angesichts der Problemstellung durchaus normal sein kann.

Der vierte Tag dient dem Kennenlernen des Fairen Handels sowie der Reflexion.

Wieder signalisiert die inzwischen bekannte ghanaische Musik den Schülern den Beginn der Projektarbeit. Sind alle bereit, erzählen die Schüler ihren Mitschülern, die den vorherigen Projekttag versäumt haben, die wichtigsten Ereignisse und Inhalte. Vor allem für die Vorstellung einiger ausdrucksstarker Bilder über einen möglichen Lösungsansatz soll nochmals Raum gegeben werden.

Daran anknüpfend wird den Schülern eine Organisation vorgestellt, die sich ebenfalls Gedanken gemacht hat, wie Kakaobauern zu einem gerechteren Anteil des Gewinns kommen können. Um mehr über diese Organisation herauszufinden können die Schüler zwei Tafeln Schokolade, eine fair gehandelte und eine herkömmliche derselben Sorte, auf ihre Unterschiede untersuchen.

Haben die Schüler den unterschiedlichen Preis und das Transfair-Symbol entdeckt, soll geklärt werden welche Informationen man diesen zwei Unterschieden als Konsument entnehmen kann. Die Handelsstrukturen der fair gehandelten Schokolade verdeutlicht die Projektleiterin am Tafelbild. Sind die Unterschiede der ‚fairen‘ Handelstruktur zu der herkömmlichen Handelsstruktur herausgearbeitet, werden die jeweiligen Konsequenzen für den Verbraucher als auch für den Kakaobauern in den Mittelpunkt gerückt.

Die Schüler sollen nun die Vor- und Nachteile der beiden Schokoladetafeln abwägen, und für sich entscheiden, welche Tafel Schokolade sie persönlich kaufen würden. Ihre Entscheidung treffen die Schüler, indem sie die Schokolade ihrer Wahl auf einem Arbeitsblatt ankreuzen und ihr Handeln begründen. In einer kurzen Nachbesprechung thematisiert die Projektleiterin, für welche Schokolade sich die meisten Leute entscheiden. Des Weiteren betont sie, dass jeder seine eigene Entscheidung treffen muss und es auch in diesem Fall keine richtige oder falsche Wahl gibt. Sie betont, dass es wichtig ist, seine Wahl begründen zu können und sich der Konsequenzen bewusst zu sein.

Der inhaltliche Teil des Projekttages wird durch ein letztes Story Telling abgeschlossen. Nachdem die Schüler erfahren haben, ob Kofi es schafft, einen Ausweg aus der prekären Lage zu finden und die Existenz der Familie durch einen erfolgreichen Handelsabschluss zu fairen Bedingungen zu retten, wollen wir Raum für einen Rückblick geben.

Zu leiser Hintergrundmusik malen die Schüler ein Bild von dem für sie zentralen Element der letzten Projekttage. Schüler, die ihr Bild schnell fertig gestellt haben, können sich nochmals mit einigen ausgewählten Materialien der beiden Lerntheken beschäftigen. Haben alle Schüler ihre Malarbeit beendet, versammeln sich die Schüler und Projektleiterinnen im Stuhlkreis zu einer Feedbackrunde.

Es wird geklärt, wie die Schüler den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sowie ihren persönlichen Lernzuwachs und Spaßfaktor einschätzen. Zur Beurteilung dieser Kategorien kön-

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

nen die Schüler durch Handzeichen oder Auswählen des entsprechenden Symbols zwischen drei Wertigkeiten (z.B. viel gelernt, etwas gelernt, nichts gelernt) wählen.

Haben die Schüler ihr Feedback gegeben, wird auch von Seiten der Projektleiterinnen Rückmeldung mit ins Wochenende gegeben. Jeder Schüler wird einzeln gelobt, indem sein persönlicher Beitrag zu den vergangenen Projekttagen genannt und ihm eine kleine fair gehandelte Schokolade überreicht wird.

Am fünften Tag findet der Unterrichtsgang zum Fairhandelshaus in Amperpettenbach sowie die Schokoladenwerkstatt statt.

Sobald am Morgen alle Schüler anwesend sind, erklärt die Projektleiterin den Schülern den Ablauf des Tages und gibt Raum für Fragen der Schüler diesbezüglich. Des Weiteren werden vor der Abfahrt Einkaufsaufträge an die Schüler verteilt. Hierbei handelt es sich um Produkte, die für die Schokoladenwerkstatt am Nachmittag benötigt werden.

Dann treten die Schüler, die Projektleiterinnen sowie Lehrerin und Kinderpflegerin in zwei kleinen Bussen die circa zwanzigminütige Fahrt nach Amperpettenbach an.

Dort angekommen wird die Klasse von einer pädagogischen Mitarbeiterin willkommen geheißen. Nach einer ‚Brotzeitpause‘ im Bistro des Fairhandelshauses wird der Gruppe der Ablauf einer im Vorfeld abgesprochenen Rallye erklärt. In drei Gruppen machen sich die Schüler in Begleitung von je einem Erwachsenen auf den Weg. In verschiedenen Bereichen des Handelshauses gibt es ‚wundersame‘ Produkte zu entdecken, Fragen zu deren Herkunft zu beantworten und Rätsel über die Bedeutung des Transfair-Symbols zu lösen. Haben die Schüler alle Aufgaben bewältigt, dürfen sie gemeinsam einen Schatz suchen.

Nach dem Entdecken des Schatzes sehen sich die Schüler einen zehnminütigen Filmausschnitt über die Kakaoernte und Kakaovorbereitung in Ghana an. Hier können sie die gelernten Inhalte zum Kakaoanbau nochmals in der aktiven Durchführung sehen. Anschließend werden die Schüler aufgefordert, die von ihnen wiedererkannten Arbeitstechniken und Vorgänge zusammen zu tragen. Dann sehen sie sich den Filmausschnitt ein zweites Mal an.

Nach der Filmpräsentation kaufen die Schüler einige Zutaten für die Schokoladenwerkstatt am Nachmittag ein. Nachdem sich die Klasse vom Handelshaus und den Mitarbeiterinnen verabschiedet hat, wird die Heimfahrt angetreten.

Zurück im Klassenzimmer bekommen die Schüler eine ‚Kakaomappe‘ überreicht. Diese besteht aus den während der Projektstage bearbeiteten Arbeitsblättern, den gemalten Bildern, einem Schokoladenrezept und einem Bild der Schüler bei der Projektarbeit. Das Titelblatt bildet ein vom jeweiligen Schüler gemaltes Bild des für ihn bedeutsamsten Elementes des Projekts.

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

Nach dem Mittagessen findet in Zusammenarbeit mit der Tagesstätte die Schokoladenwerkstatt statt. Hier stellen die Schüler in kleinen Gruppen ihre eigene Schokolade aus überwiegend fair gehandelten Zutaten her.

Pläne für einen Schokoladenverkauf auf dem Weihnachtsbazar der Schule werden schon geschmiedet!

5.2.2.2 Ziele des Projekts

Im Folgenden soll ein Einblick in die Zielebenen des Projekts gegeben werden. Zu Beginn wird unter Bezugnahme auf Hilbert L. Meyers Definition des Begriffs ‚Lernziel‘ die Funktion der im Rahmen des ‚Schokoladenprojekts‘ formulierten Haupt - und Teilziele geklärt. Anschließend soll ein tabellarischer Überblick zu den Hauptzielen des gesamten Projekts gegeben werden. Die aus den Hauptzielen abgeleiteten Teilziele des Projekts werden dann in Bezug zu den Fähigkeiten des Globalen Lernens, wie sie das Forum ‚Schule für eine Welt‘ versteht, gesetzt.

Wie bereits unter 3.6.2 ‚Unterrichtsziele‘ erwähnt, definiert Hilbert L. Meyer den Begriff ‚Lernziel‘ als „sprachlich artikulierte Vorstellung über die durch Unterricht (oder andere Lehrveranstaltungen) zu bewirkende gewünschte Verhaltensdisposition eines Lernenden“ (Meyer, zit. n. Straßmeier 2000, S. 51). Des Weiteren weist er darauf hin, dass Lernziele immer Zielvorstellungen sind, „die von bestimmten Personen und Personengruppen, von Verbänden, Interessengruppen oder Behörden formuliert und vertreten werden“ (Meyer 1974, S. 22). Auch müssen Zielformulierungen, so Meyer, „tatsächlich eine empirische Entsprechung in Form von nachgewiesenen (oder zumindest nachweisbaren) möglichen Verhaltensänderungen der Schüler haben“ (Meyer 1974, S. 22).

Die Formulierung von Lernzielen, entsprechend dem begrifflichen Verständnis von Meyer, ist zum einen bei der Erarbeitung der Zielperspektive des Projekts von Bedeutung. Durch die sprachliche Artikulation der gewünschten Verhaltensdisposition in der Planungsphase des Projekts können Zielvorstellungen offengelegt und gegebenenfalls auf ihren gedanklichen Hintergrund hin nochmals reflektiert werden.

Zum anderen sollen die formulierten Lernziele den Projektleiterinnen als gedankliche Stütze bei der Reflexion des Projekterfolges dienen. Eine empirische Entsprechung in Form einer nachweisbaren Verhaltensänderung, wie sie Meyer verlangt, scheint im Rahmen dieses Projekts aufgrund zweierlei Hintergründe nicht möglich. Denn einerseits beziehen sich manche Lernziele auf Fähigkeiten, welche beobachtbar, jedoch nur sehr schwer empirisch nachweisbar sind. Ein Beispiel für eine solche Fähigkeit ist der Perspektivenwechsel. Das Erlernen des Perspektivenwechsels benötigt viel Zeit, reicht über

das Projekt sowie schulische Strukturen hinaus und kann sogar an einen lebenslangen Lernprozess gebunden sein (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 23). Andererseits sind empirische Lernzielkontrollen bei manchen Menschen mit geistiger Behinderung, beispielsweise aufgrund stark eingeschränkter Fähigkeiten zur Kommunikation, nur schwer durchführbar (vgl. Ratz 2006, S. 232). Es wird daher versucht, durch Videoaufzeichnungen, Beobachtung während des Unterrichts, Interpretation des Verhaltens, der Aussagen und Produkte der Schüler sowie Rückmeldungen der Lehrerin, Kinderpflegerin und des Zivildienstleistenden auf eine erfolgreiche beziehungsweise weniger erfolgreiche Umsetzung der Lernziele zu schließen.

In der folgenden Tabelle soll ein Überblick zu den Hauptzielen des Projekts gegeben werden. Den gedanklichen Hintergrund, welcher zur Entwicklung genau dieser Zielvorstellungen führte, bildet eine Auswahl von Elementen der vier Leitideen des Forums ‚Schule für eine Welt‘ zum Globalen Lernen.²⁹

Hauptziele des ‚Schokoladenprojekts‘	
Tag des Projekts	Hauptziele des Projekttages
1	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler sollen ein differenziertes Bild von Ghana und seiner Bevölkerung entwickeln. - Die Schüler sollen zur Reflexion ihrer eigenen Lebenswelt und ihres Bildes von der anderen Kultur angeregt werden.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler sollen den Herstellungsweg vom Kakao zum Endprodukt Schokolade kennen lernen. - Die Schüler sollen die globalen Zusammenhänge und einzelne Akteure im Kontext der Schokoladenproduktion kennen lernen. - Die Schüler sollen die Arbeit der Akteure bewerten, ihre eigene Rolle als Akteur und ihre Teilhabe identifizieren sowie eine Vorstellung einer gerechten Gewinnaufteilung entwickeln (Aufbau des Lernziels).
3	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler sollen die Arbeit der Akteure bewerten, ihre eigene Rolle als Akteur und ihre Teilhabe identifizieren sowie eine Vorstellung einer gerechten Gewinnaufteilung entwickeln (Weiterführung des Lernziels). - Die Schüler sollen ungerechte Handelsstrukturen, sowie deren Mechanismen kennen lernen und ihre sozialen Auswirkungen für ghanaische Kakaobauern erfassen. - Die Schüler sollen aus der Motivation heraus, die Situation verändern zu wollen, einen Lösungsansatz zu einer komplexen Problemstellung

²⁹ Dies wurde unter 5.2.1.1 ‚Ausgewählte Elemente Globalen Lernens‘ dargestellt.

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

	entwickeln und präsentieren.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler sollen eine Handlungsmöglichkeit, den Fairen Handel, kennen lernen. - Die Schüler sollen die Auswirkungen eigenen Handelns auf andere und auf sich selbst abwägen und anschließend eine eigene Entscheidung treffen können.
5	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler sollen ihre Kenntnisse zur Handlungsmöglichkeit ‚Kauf fair gehandelter Produkte‘ vertiefen. - Die Schüler sollen die, im Rahmen des Projekts erlernten Kenntnisse praktisch umsetzen und wiederholen.

Tabelle 2: Übersicht zu den Hauptzielen des Projekts

Die beiden folgenden Tabellen sollen Einblick geben, welche der vom Forum ‚Schule für eine Welt‘ genannten Fähigkeiten des Globalen Lernens durch die Zielsetzung des Projekts gefördert werden. Hierfür werden der jeweiligen Fähigkeit des Globalen Lernens (linke Spalte) die Teilziele des Projekts (rechte Spalte) zugeordnet, welche zu deren Förderung beitragen sollen. In manchen Fällen kann es vorkommen, dass ein Teilziel zur Förderung verschiedener Fähigkeiten beiträgt und daher in der Tabelle mehrmals aufgeführt wird. Die einzelnen Teilziele sind mit einer Nummer gekennzeichnet. Diese entspricht dem Projekttag, an welchem das Teilziel durchgeführt werden soll. Hierdurch kann ein Teilziel, falls Bedarf nach Informationen über dessen Umsetzung im Unterricht besteht, leicht im Artikulationsschema (vgl. Anhang I) des entsprechenden Tages gefunden und die Umsetzungsweise nachgesehen werden. Die erste Tabelle bezieht sich auf Fähigkeiten, welche den Umgang mit komplexen Systemen erleichtern. Das Forum ‚Schule für eine Welt‘ stellte diese Fähigkeiten unter Bezugnahme auf eine Untersuchung von Dörner zusammen (vgl. Dörner, zit. n. Forum ‚Schule für eine Welt 1996, S. 22). Die zweite Tabelle enthält hingegen Fähigkeiten, die dem Individuum die Mitwirkung auf und den Aufbau von Verantwortungsbewusstsein gegenüber den komplexen weltweiten Entwicklungen ermöglichen sollen.

Geförderte Fähigkeiten des Globalen Lernens zum Umgang mit komplexen Systemen	Teilziele des Projekts
Breites Allgemeinwissen	<p>Die Schüler sollen die Arbeit eines Kakaobauern kennen lernen (2).</p> <p>Die Schüler sollen die Kakaopflanze und ihre</p>

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

	<p>Früchte kennen lernen (2).</p> <p>Die Schüler sollen sich über verschiedene Bereiche der Kakao- und Schokoladenproduktion informieren (2).</p> <p>Die Schüler sollen die Tätigkeit des Händlers verstehen (3).</p>
Vorrat an Strukturierungsprinzipien	<p>Die Schüler sollen Eindrücken einer fremden Kultur Informationen entnehmen können (1).</p> <p>Jeder Schüler soll sich für eine gerechte Verteilung entscheiden und diese mit Geldwerten oder Kuchenstücken auf seinem AB darstellen (3).</p> <p>Die Schüler sollen Informationen zu den einzelnen Arbeitsschritten dem Rezept entnehmen, und wie beschrieben umsetzen können (5).</p>
Selbstsicherheit (statt Angst)	<p>Die Schüler sollen lernen, ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten einzuschätzen (2).</p> <p>Die Schüler sollen rückblickend das für sie wichtigste Element des Projekts identifizieren (4).</p> <p>Die Schüler sollen einschätzen lernen, wie schwer eine Aufgabe für sie war (4).</p> <p>Die Schüler sollen ihren Lernzuwachs einschätzen lernen (4).</p> <p>Die Schüler sollen einschätzen können, wieviel Spaß ihnen das Projekt gemacht hat (4).</p> <p>Die Schüler sollen die Rückmeldung der PL annehmen können (4).</p> <p>Die Schüler sollen gelernte Inhalte zum Kakaoanbau in Ghana wiedererkennen (5).</p>
Entscheidungsfreudigkeit	<p>Die Schüler sollen versuchen, eine eigene Entscheidung innerhalb ihres Handlungsspielraumes zu treffen (4).</p>
Gute Einschätzung der Wichtigkeit von Problemen	<p>Die Schüler sollen die Abhängigkeit der Familie von einem angemessenen Gewinn aus dem Kakaohandel verstehen (3).</p> <p>Die Schüler sollen erkennen, dass die Dinge, welche die Familie zu kaufen plant, der Befriedigung exi-</p>

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

	<p>stentieller Bedürfnisse dienen (3).</p> <p>Die Schüler sollen verstehen, welche Konsequenzen ein ‚unfairer Handel‘ für eine Kakaobauernfamilie haben kann (3).</p>
Bereitschaft, Hypothesen zu prüfen und zu korrigieren	<p>Die Schüler sollen zu einer komplexen Problemstellung eigenständig Ideen für einen Lösungsansatz entwickeln (3).</p> <p>Die Schüler sollen ihre Idee für einen Lösungsansatz den anderen Ss präsentieren (3).</p> <p>Die Schüler sollen der Präsentation von Lösungsvorschlägen anderer Ss aufmerksam folgen und ihnen Rückmeldung geben (3).</p>
Mehr und vertiefende Warum-Fragen	<p>Die Schüler sollen die Hintergründe und den Sinn ihnen fremder Handlungen und Situationen hinterfragen (1).</p>
Fähigkeit, Unbestimmtheit und Unsicherheit auszuhalten und damit umzugehen	<p>Die Schüler sollen erfahren, dass es nicht zu jedem Problem eine ideale Lösung gibt (3).</p>

Tabelle 3: Bezug von Teilzielen des Projekts zu Fähigkeiten und Fertigkeiten des Globalen Lernens I

Geförderte Fähigkeit des Globalen Lernens zum Aufbau der Mitwirkungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 22)	Feinziele des Projekts
Fähigkeit, sich mit allen Sinnen auf die Welt einzulassen; Neugierde und Fragestellen sollen gefördert werden.	<p>Die Schüler sollen sich auf Eindrücke zu einer fremden Kultur einlassen können (1).</p> <p>Die Schüler sollen die Hintergründe und den Sinn ihnen fremder Handlungen und Situationen hinterfragen (1).</p> <p>Die Schüler sollen die Vielseitigkeit Ghanas kennen lernen (1).</p>
Fähigkeit, sich in andere versetzen zu können	Die Schüler sollen sich in Kwabena hinein-

<p>nen, aber auch sich selber mit den Augen und Normen anderer zu sehen, häufiger Perspektivenwechsel.</p>	<p>versetzen können (1). Die Schüler sollen sich in Kwabena hineinversetzen können (2). Die Schüler sollen wissen, welche Dinge die Familie dringend benötigt (3). Die Schüler sollen die Abhängigkeit der Familie von einem angemessenen Gewinn aus dem Kakaohandel verstehen (3). Die Schüler sollen erkennen, dass die Dinge, welche die Familie zu kaufen plant, der Befriedigung existentieller Bedürfnisse dienen (3). Die Schüler sollen verstehen, welche Konsequenzen ein ‚unfairer Handel‘ für eine Kakaobauernfamilie haben kann (3). Die Schüler sollen mit der Familie mitfühlen können (3).</p>
<p>Fähigkeit nach der Sozialverträglichkeit von Lösungen zu fragen und damit ethische Begründungen zu suchen, die sich an universellen Prinzipien orientieren.</p>	<p>Die Schüler sollen die Arbeit der verschiedenen Akteure, die an der Kakao- und Schokoladenproduktion beteiligt sind, bewerten (2). Die Schüler sollen einen Geldwert möglichst gerecht (in Bezug auf die geleistete Arbeit des einzelnen Akteurs) zwischen den Akteuren aufteilen (2). Schüler, welche die Geldwerte kennen, sollen die Verteilung des Geldes an der Tafel fertig stellen können (3). Schüler, welche mit Kuchenstücken arbeiten, sollen eine gerechte Verteilung von Kuchenstücken an der Tafel ergänzen (3). Jeder Schüler soll sich für eine gerechte Verteilung entscheiden und diese mit Geldwerten oder Kuchenstücken auf seinem AB darstellen (3). Die Schüler sollen die Ungerechtigkeit der</p>

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

	Handelsstruktur wahrnehmen (3).
Fähigkeit, authentische Erfahrungen aus dem Nahbereich in einen weltweiten Rahmen zu stellen.	<p>Die Schüler sollen einige Früchte kennen lernen, die aus Ghana stammen (1).</p> <p>Die Schüler sollen erkennen, dass manche Früchte ihres alltäglichen Speiseplans aus weit entfernten Ländern stammen (1).</p> <p>Die Schüler sollen einordnen lernen, in welcher ihrer alltäglichen Nahrungsmitteln Kakao enthalten ist (2).</p> <p>Die Schüler sollen sich als Akteur in den Handelsstrukturen wiedererkennen können (2).</p>
Fähigkeit, mit dem Umstand umgehen zu können, dass es keine einfachen Lösungen (richtig/falsch) gibt.	<p>Die Schüler sollen erfahren, dass es nicht zu jedem Problem eine ideale Lösung gibt (3).</p> <p>Die Schüler sollen erfahren, dass es keine richtige oder falsche Entscheidung gibt (4).</p>
Fähigkeit, mit anderen zu kooperieren und sich gemeinsam politisch, sozial und ökologisch zu engagieren.	<p>Die Schüler sollen ihre eigene Meinung vertreten, die der anderen hören und verstehen, Kompromissbereitschaft zeigen und Mehrheitsentscheidungen annehmen können (2).</p> <p>Die Schüler sollen erste Erfahrungen machen wie sie auf der Verpackung Informationen über die Handelsbedingungen finden können (4).</p> <p>Die Schüler sollen das Transfair-Symbol und dessen Bedeutung kennen lernen (4).</p> <p>Die Schüler sollen die unterschiedlichen Handelsstrukturen, die hinter den Schokoladentafeln stehen kennen lernen (4).</p> <p>Die Schüler sollen eine Einkaufsmöglichkeit</p>

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

	<p>für fair gehandelte Produkte kennenlernen (5).</p> <p>Die Schüler sollen erfahren, dass es eine Vielzahl von fair gehandelten Produkten gibt (5).</p> <p>Die Schüler sollen einen Einblick bekommen, aus welchen Ländern die verschiedenen Produkte im Fairhandels-haus stammen (5).</p> <p>Die Schüler sollen das Transfair-Symbol auf den Produkten wieder erkennen (5).</p> <p>Die Schüler sollen ihre Kenntnisse zur Bedeutung des Transfair-Symbols für die Produzenten in den Herkunftsländern vertiefen. (5)</p>
Fähigkeit des Erkennens und der gewaltfreien Bewältigung von Konflikten und Interessengegensätzen.	<p>Die Schüler sollen ihre eigene Meinung vertreten, die der anderen hören und verstehen, Kompromissbereitschaft zeigen und Mehrheitsentscheidungen annehmen können (2).</p> <p>Die Schüler sollen die Ungerechtigkeit der Handelsstruktur wahrnehmen (3).</p> <p>Die Schüler sollen die Bedingungsfaktoren der un-gerechten Handelsstrukturen verstehen (3).</p>
Fähigkeit der (kulturellen) Selbstreflexion.	<p>Die Schüler sollen ihre eigene Lebenswelt reflektieren (1).</p>

Tabelle 4: Bezug von Teilzielen des Projekts zu Fähigkeiten und Fertigkeiten des Globalen Lernens II

Zwei vom Forum ‚Schule für eine Welt‘ genannte Fähigkeiten können durch keines der Teilziele repräsentiert werden. Ihre Umsetzung im Projekt ist somit nicht gegeben und sie wurden in obiger Tabelle nicht dargestellt. Es handelt sich hierbei um die „Fähigkeit, auf der Basis der reflektierten Vergangenheit Gegenwart und Zukunft in einen Zusammenhang zu bringen“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 22) und die „Fähigkeit, Vorstellungen über Zeit und Raum sowie einen persönlichen Umgang mit der Zeit zu erwerben“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 22). Insgesamt konnten 55 der 57 Teilziele einer

Fähigkeit des Globalen Lernens zugeordnet werden. Die zwei Teilziele, bei denen keine Zuordnung gelang, beziehen sich auf das Kennenlernen einer neuen Unterrichtsmethode, sowie das Einhalten von Arbeitsregeln. Sie lauten wie folgt:

Die Schüler sollen die Arbeit an der Lerntheke kennen lernen und sich an notwendige Arbeitsregeln halten (1).

Die Schüler sollen Regeln der Hygiene beachten (5).

Errechnet man aus der Anzahl von Entsprechungen zwischen Teilzielen des Projekts und Fähigkeiten des Globalen Lernens einen Prozentsatz, so ergibt sich, dass 96, 5% der Teilziele des ‚Schokoladenprojekts‘ zur Förderung von Fähigkeiten des Globalen Lernens beitragen können. Die Zielsetzung des Projekts wird demnach, wie durch die Rahmenkonzeptuierung beabsichtigt, überwiegend von Gedanken des Globalen Lernens bestimmt.

5.2.2.3 Lehrplanbezug

Im Folgenden soll ein Begründungszusammenhang zwischen dem ‚Schokoladenprojekt‘ und dem aktuellen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geschaffen werden. Hierfür soll der Lehrplan auf mögliche Bezüge zu den Hauptzielen des Projekts untersucht werden. Lernbereiche, die durch die Art und Weise der Umsetzung der Hauptziele mit angesprochen werden, stehen in der folgenden Darstellung nicht im Mittelpunkt. Daher wird kein Anspruch auf das Darbieten eines vollständigen Lehrplanbezugs erhoben. Ziel ist vielmehr, zu untersuchen, in wie weit die für das Projekt gewählten Ziele des Globalen Lernens durch den Lehrplan begründet werden können. Da das Projekt mit einer Klasse der Hauptschulstufe durchgeführt wurde, bleibt eine Bezugnahme zum Lehrplan der Werkstufe unbeachtet.

Für das Ziel der *‚Entwicklung eines differenzierten Bildes des Landes Ghana und seiner Bevölkerung‘* kann kein vollständiger Begründungszusammenhang zum Lehrplan erstellt werden. Zwar legt der Fachbereich Heimat unter 4.2 das Entwickeln einer Vorstellung über das Leben in anderen Ländern, sowie das Kennenlernen der Flagge und die Arbeit mit Atlanten nahe, diese Empfehlungen beziehen sich jedoch nur auf die Beschäftigung mit Ländern innerhalb Europas (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 205). Keine geographische Einschränkung ist im Fachbereich evangelische und katholische Religion gegeben. Unter 4.2 wird auch hier jeweils das Kennenlernen anderer Länder und ihrer Kultur als Bestandteil des Religionsunterrichts beschrieben (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 131 und 144). Die religiöse Zielvorstellung des Unterrichts-vorhabens, „wissen, dass vor Gott alle gleich sind“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 131 und

144) entspricht jedoch nicht der des Projekts. Zwar ist das Projekt von ethischen Zielvorstellungen, wie beispielsweise einer bestimmten Vorstellung darüber was gerecht ist oder der Meinung, dass allen Menschen dieselben Grundbedürfnisse zustehen geprägt. Diese werden jedoch nicht in einen religiösen Zusammenhang gestellt. Zur *‚Anregung zur Selbstreflexion und dem Abbau stereotyper Bilder‘* können zum Lernbereich Persönlichkeit und soziale Beziehungen Bezüge hergestellt werden, welche der Begründung von Teilzielen auf dem Weg zur tatsächlichen Selbstreflexion dienen können. So findet sich unter 1.4 die Empfehlung, im Unterricht Raum zum Feststellen von Gemeinsamkeiten mit anderen und unter 1.5 zum Vergleich der eigenen Lebensgeschichte mit der Anderer (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 42 und 44) zu geben. Die konkrete Reflexion, die auch das ‚In-Frage-Stellen‘ der eigenen Lebenswelt und eine Veränderung der Wahrnehmungsweise des ‚Fremden‘ einschließt, ist durch den Lehrplan jedoch nicht zu begründen.

Zum *‚Kennenlernen des Weges vom Kakao zum Endprodukt Schokolade‘* ist der konkreteste Lehrplanbezug im Fachbereich Heimat unter 2.2 „Über Phasen der Lebensmittelproduktion bescheid wissen“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 202) zu finden. Die im Lehrplan angeführten Themenbeispiele zur Umsetzung, die Produktion von Milchprodukten oder Brot, beziehen sich nur auf regionale Produktionsabläufe (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 202). Die Betrachtung von Produktionsabläufen, welche globale Zusammenhänge einschließen, scheint ausgeklammert zu bleiben. Zur Begründung der Sachinformation, welche zu den einzelnen Phasen der Kakao- und Schokoladenproduktion gegeben werden soll, lassen sich teilweise Anknüpfungspunkte im Fachbereich Natur und Hauswirtschaft finden, jedoch bereitet auch hier die globale Perspektive Probleme bei der Erstellung eines Begründungszusammenhangs. So lässt sich das Lernen zu ‚Wachstumsphasen, Bestandteilen und zur Pflege einer Pflanze‘ durch Punkt 2.2 des Fachbereichs Natur begründen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 185). Dieser Begründungszusammenhang bezieht sich jedoch nur auf Pflanzen des heimischen Gartens und ist somit nicht auf Wachstum und Pflege der Kakaopflanze übertragbar. Auch die unter 2.2 gegebenen Hinweise zum Lernen über Erntetechniken und Verwendung der geernteten Früchte stellen keinen vollständigen Begründungszusammenhang für das Lernen zur Kakaopflanze und Kakaovorbereitung dar, denn sie beziehen sich auf Früchte des heimischen Ackerbaus und legen die Mithilfe der Schüler bei der Ernte nahe (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 186). Besonders Letzteres ist im Zusammenhang mit der Kakaopflanze aufgrund der geografischen Entfernung ausgeschlossen. Auch das im Bereich Hauswirtschaft unter 3.1 empfohlene Erleben von Nahrungsmitteln an ihrem Herkunftsort bezieht sich ausschließlich auf regionale Produkte, deren Herkunftsort persön-

lich besucht werden kann (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 342). Vollständig begründen lassen sich erfahrungsbezogene Lernangebote wie der Kakaogeschmackstest. Hier kann eine exakte Entsprechung im Fachbereich Hauswirtschaft unter 3.1 „Lebensmittel durch Fühlen, Riechen oder Schmecken erkennen: Geruchs- und Geschmacksspiele“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 342) gefunden werden. Doch schon beim Unterscheiden von kakaohaltigen und nicht-kakaohaltigen Produkten scheint im Projekt eine höhere Abstraktionsebene von den Schülern verlangt zu werden, als im Lehrplan unter 2.2 des Fachbereichs Heimat „Unterschiedliche Produkte probieren und unterscheiden: Brot, Wurst, Käse“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 202) vorgesehen ist. Bezüglich des *„Kennenlernens globaler Zusammenhänge und einzelner Akteure im Kontext der Schokoladenproduktion“* gelingt das Herstellen eines Begründungszusammenhangs mit dem Lehrplan nur begrenzt. Das Kennenlernen von Akteuren auf globaler Ebene, wie beispielsweise den Kakaobauern oder den Zwischenhändler, ist durch den Lehrplan nicht begründbar. Das Kennenlernen der Tätigkeiten lokaler Akteure, wie den Supermarkt und den Kunden, kann durch den Fachbereich Hauswirtschaft begründet werden. Hier wird unter 8.2 beschrieben, welche Tätigkeiten die Schüler für einen möglichst selbstständigen Einkauf erlernen und welche verschiedenen Geschäfte, darunter auch der Supermarkt, sie kennen lernen sollen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 348). Auch im Lernbereich Persönlichkeit und soziale Beziehungen wird unter 2.4 beschrieben, dass die Schüler die Rolle des Kunden als eine ihrer Rollen im öffentlichen Leben kennen lernen sollen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 50). Das Kennenlernen der Abläufe in einer Schokoladenfabrik ist mit den unter 2.2 des Fachbereichs Heimat angeführten Umsetzungsbeispielen, der Produktion von Milchprodukten oder Brot, vergleichbar und könnte somit durch die Empfehlung „Über Phasen der Lebensmittelproduktion bescheid wissen“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 202) begründet werden.

Da die losgelöste Betrachtung eines einzelnen Akteurs der globalen Ebene durch den Lehrplan nicht begründbar ist, gilt dies auch für das Kennenlernen globaler Zusammenhänge. Bleibt die Betrachtung globaler Akteure und Teilprozesse ausgeschlossen, kann keine Verbindung von der lokalen zur globalen Ebene geschaffen werden. Das Verstehen von komplexen Zusammenhängen, wie es im Lehrplan unter 2.8 des Lernbereichs Denken und Lernen beschrieben wird, bezieht sich auf einen wesentlich weniger abstrakten Zusammenhang, wie dies im Rahmen des Projekts der Fall ist. So handelt es sich im Lehrplan um das Verstehen eines Zusammenhangs wie „Blumen müssen gegossen werden, sonst verwelken sie“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 81), während es im Rahmen des Projekts um das Verstehen globaler Produktions- und Handelsabläufe sowie deren Mechanismen gehen soll.

Bezüglich der *‚Bewertung der Tätigkeit jedes einzelnen Akteurs‘* im Plenum kann der Bewertungsprozess in seinen Grundzügen durch den Lernbereich Denken und Lernen begründet werden. Unter 3.4 wird geschildert, dass die Schüler im Unterricht zu persönlichen Bewertungen angeregt werden sollen, lernen sollen zu persönlichen Bewertungsmaßstäben zu stehen, ihre Urteile zu begründen, Wertungen anderer zu respektieren und Mehrheitsentscheidungen zu akzeptieren (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 85). Die Tatsache, dass es im Rahmen des Projekts um die Bewertung stark vernetzter Inhalte mit globalem Bezug gehen soll, ist nicht begründbar.

Das *‚Erstellen einer gerechten Verteilung des Gewinns aus einer Tafel Schokolade‘* lässt sich durch den Lernbereich Persönlichkeit und soziale Beziehungen begründen. Auch können Anknüpfungspunkte im Fachbereich Mathematik gefunden werden. So beschreibt der Lehrplan in Ersterem unter 1.7, dass die Schüler elementare moralische Kategorien wie beispielsweise gerecht-ungerecht kennen sollen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 45). Im Fachbereich Mathematik wird unter 6.1 das Benennen und Unterscheiden von Werten der Münzen und Scheine sowie das Kennen der Kaufkraft bestimmter Werte als Teil des Mathematikunterrichts beschrieben (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 176). Diese beiden Bereiche werden durch das geplante Lernvorhaben gefördert. Sie beziehen sich thematisch jedoch wieder auf das globale Netzwerk der Handelsstrukturen, welches wie oben erläutert durch den Lehrplan nicht zu begründen ist.

Für das *‚Kennenlernen ungerechter Handelsstrukturen und deren Mechanismen‘* lässt sich kein Lehrplanbezug herstellen. Bezüglich dem Verstehen der existenziellen Bedeutung der Bedürfnisse der Familie und dem Nachempfinden der sozialen Auswirkungen ungerechter Handelsstrukturen für die Familie, lassen sich zahlreiche Anknüpfungspunkte im Lernbereich Persönlichkeit und soziale Beziehungen finden. So wird unter 1.3 des Lernbereichs beschrieben, dass die Schüler dazu angeregt werden sollen, Wünsche und Bedürfnisse bezüglich ihrer Lebensnotwendigkeit zu reflektieren (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 41). Unter 1.7 wird beschrieben, dass die Schüler lernen sollen, die ungerechte Behandlung anderer mitzuempfinden und aktiv zu werden, sowie beispielsweise Gewalt zwischen Gleichaltrigen oder auch in den Medien zu erkennen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 45). Unter 2.2 heißt es, die Schüler sollen sich bewusst in andere hineinversetzen und die Perspektive einer anderen Person übernehmen können (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 48). Die Umsetzung der beschriebenen Anknüpfungspunkte unterscheidet sich von den im Lehrplan gegebenen Anregungen, indem es sich im Rahmen des Projekts um das Erkennen von struktureller Gewalt und das Mitempfinden mit weit entfernten Personen handelt. Auch das Aktiv werden bezieht sich nicht nur auf das direkte Umfeld, indem beispielsweise ein trauriger Mitschü-

ler getröstet wird, sondern setzt das Verstehen der globalen Zusammenhänge voraus und besteht darin, den eigenen Einfluss als Konsument zu nutzen um diese Strukturen zu verändern.

Die *‚Entwicklung und Präsentation eines Lösungsansatzes zu einer komplexen Problemstellung‘* kann in vielen Bereichen durch den Abschnitt 3.3 zur Problemlösung des Lehrplanbereichs Denken und Lernen begründet werden. Hier wird empfohlen, dass die Schüler die Gründe für die Entstehung eines Problems erfassen, verschiedene Ideen für die Problemlösung sammeln, die eigene Lösung anderen vorstellen und erklären sowie vorliegende Ergebnisse überprüfen und mit der Ausgangszielsetzung gleichsetzen lernen sollen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 83 und 84). Auch soll geübt werden, sich bei Misserfolgen nicht entmutigen zu lassen und die Einsicht entstehen, dass sich nicht alle Probleme lösbar sind (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 84). Im Rahmen des Projekts werden die im Lehrplan beschriebenen Anforderungen an die Schüler durch einen gesteigerten Grad der Komplexität der Problemstellung erweitert. Dies hat zur Folge, dass die Schüler mit dem Erstellen von Lösungsansätzen, dem Umgang mit abstrakten, modellhaften Inhalten sowie dem Aushalten von Widersprüchlichkeit mancher Lösungen konfrontiert werden.

Das *‚Kennenlernen des fairen Handels‘* lässt sich durch den Lehrplan thematisch nicht begründen. Das Thema Handel an sich ist im Lehrplan nicht zu finden. Die Schüler sollen entsprechend Punkt 6.2 des Lernbereichs Selbstversorgung den selbstständigen Einkauf und damit einen Teilhandelsprozess kennen und ausführen lernen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 116). Das gesamte Gefüge an Handelsabläufen ist entsprechend dem Lehrplan jedoch kein Unterrichtsthema. Hierdurch ist impliziert, dass auch der Vergleich zweier unterschiedlicher Handelsstrukturen (herkömmlich und fair gehandelt) durch den Lehrplan nicht zu begründen ist. Zur praktischen Umsetzung der ersten Auseinandersetzung der Schüler mit dem fairen Handel im Unterricht (Finden des Fair Zeichens und des Preises, Thematisieren der Bedeutung und des Zusammenhangs beider) lassen sich Anknüpfungspunkte in den Lehrplanbereichen Hauswirtschaft, Deutsch und Selbstversorgung finden. In Ersterem wird unter 3.2 beschrieben, dass die Schüler das Lesen und Berücksichtigen von Beschriftungen auf der Verpackung erlernen sollen, um Informationen über Aufbewahrung und Haltbarkeit zu gewinnen. Auch sollen sie lernen beim Einkaufen vorwiegend regionale oder saisonale Angebote zu nutzen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 342). Entsprechend Punkt 1.4 des Fachbereichs Deutsch sollen die Schüler Bildzeichen wahrnehmen und verstehen lernen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 150). Unter 6.2 des Lernbereichs Selbstversorgung wird beschrieben, dass die Schüler lernen sollen, Auswahlkriterien wie den Preis, die Qualität,

das Preis-Leistungsverhältnis oder Sonderangebote zu berücksichtigen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 116). Diese Hinweise des Lehrplans zeigen, dass man den Schülern das Erlernen der notwendigen Grundfertigkeiten zur praktischen Ausführung der Handlungsmöglichkeit ‚Kauf fair gehandelter Produkte‘, wie das Erkennen und Verstehen des Fair Zeichens oder das Unterscheiden regionaler von nicht regionaler Ware, zutrauen kann. Leider stellt das Wissen über die Handelsbedingungen, welche man durch den Kauf eines Produkt unterstützt, laut Lehrplan kein für die Schüler bedeutsames Auswahlkriterium dar.

Zum *‚Abwägen der Auswirkungen eigenen Handelns auf andere sowie sich selbst, und das sich Entscheiden für eine Handlungsmöglichkeit‘* können thematische Anknüpfungspunkte in den Lernbereichen Persönlichkeit und soziale Beziehungen sowie Denken und Lernen gefunden werden. Es kann jedoch kein konkreter Lehrplanbezug hergestellt werden, der die globale Reichweite, welche beim Abwägen und Entscheiden im Rahmen des Projekts von den Schülern mitbedacht werden soll, untermauern könnte.

So wird im Lernbereich Persönlichkeit und soziale Beziehungen unter 1.7 beschrieben, dass die Schüler angeregt werden sollen über ihre eigene Lebenssituation nachzudenken und bei Bedarf positive Alternativen zu finden, sowie dazu angehalten werden sollen die körperliche Unversehrtheit anderer zu achten (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 45).

Das Nachdenken über die eigene Lebenssituation entspricht nicht exakt dem Abwägen der Auswirkungen einer Kaufentscheidung auf sich selbst, kann jedoch die Reflexion des eigenen Lebensstils, welcher eng mit der Lebenssituation verbunden ist, einschließen. Das Achten der körperlichen Unversehrtheit anderer beinhaltet die für ein Abwägen der Auswirkungen von Handlungen auf andere notwendige Grundhaltung. Das Treffen einer Kaufentscheidung im Rahmen des Projekts wird jedoch nicht nur dadurch beeinflusst, dass dem anderen körperliche Unversehrtheit zugestanden wird, sondern auch dieselben Grundbedürfnisse. Diese umfassen auch Werte, wie beispielsweise das Recht auf Bildung, deren Verständnis eine höhere Abstraktionsebene verlangt. Mit beiden Lehrplanbezügen können also nur wage Teilprozesse, welche in das Abwägen der Auswirkungen hineinspielen, und sich nur auf das direkte Lebensumfeld beziehen, begründet werden. Die antizipatorische Reflexion über mögliche Auswirkungen einer Handlung verlangt kognitive Fähigkeiten wie sie in ihren Grundzügen unter 3.2 des Bereichs Denken und Lernen beschrieben werden. Hier sollen die Schüler lernen, Gefahren und Risiken ihrer Handlungen einzuschätzen und Gefährdungen für das Erreichen des gewünschten Ziels zu erkennen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 83). Die abzuschätzenden Gefahren (z.B. Absturzgefahren erkennen) und Gefährdungen (z.B. wenn man nicht

schnell genug geht, verpasst man den Bus), wie sie der Lehrplan meint, sind in zeitlicher und räumlicher Nähe zur geplanten Handlung erfahrbar. Die abzuwägenden Auswirkungen bei der Kaufentscheidung im Rahmen des Projekts sind oft erst lange nach Stattdfinden der Entscheidung sowie Handlung beobachtbar. Sie zeigen sich zudem teilweise lange Zeit nur an einem weit entfernten Ort. Das Abschätzen der Auswirkungen verlangt somit ein hohes Abstraktionsvermögen. Des Weiteren ergibt sich aus der Komplexität der Handelsstrukturen und dem multifaktoralen Gefüge, welches diese bedingt, eine Vielzahl von Wechselwirkungen, die es beim Abwägen möglicher Folgen im Rahmen des Projekts zu beachten gilt. Zum Prozess der Entscheidungsfindung im Allgemeinen, lässt sich unter 1.3 des Lernbereichs Persönlichkeit und soziale Beziehungen ein Anknüpfungspunkt finden. Hier wird beschrieben, dass die Schüler begründet auswählen lernen, daher Wahlmöglichkeiten und ihre Konsequenzen kennen lernen sollen, und Verantwortung für die Konsequenzen ihrer Entscheidung übernehmen lernen sollen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 41). Die im Lehrplan gegebenen Beispiele für solche Konsequenzen und Verantwortungsbereiche beziehen sich auf handelnd erfahrbare Situationen, wie beispielsweise das Übernehmen eines Dienstes oder das Wählen eines Ausflugsziels (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 41). Betrachtet man nun Aussagen des Lehrplans zur Verantwortungsübernahme unter 1.3 des Lernbereichs Persönlichkeit und soziale Beziehungen, ist festzustellen, dass alle Bereiche in welchen die Schüler entsprechend dem Lehrplan Verantwortung übernehmen sollen, innerhalb der Schule liegen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 49). Die Verantwortung, in welche die Schüler durch die Entscheidungsfindung im Rahmen des Projekts gezogen werden, traut ihnen jedoch die Verantwortungsübernahme innerhalb globaler Strukturen zu. Ein Lehrplanbezug, welcher die Verantwortungsübernahme der Schüler über die Schule hinaus implizieren könnte ist unter 1.7 des Lernbereichs Persönlichkeit und soziale Beziehungen zu finden. Hier wird beschrieben, dass die Schüler sich für gesellschaftliche Ideale engagieren sollen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 46). Ob hiermit nur die Übernahme von gesellschaftlichen Normen und Werten oder auch ihre Gestaltung durch Schüler gemeint ist, kann den Ausführungen des Lehrplans leider nicht entnommen werden. Ist letzterer Gedanke eingeschlossen, so kann das Abwägen und die Verantwortungsübernahme der Schüler zumindest auf der Ebene ihrer eigenen Gesellschaft begründet werden.

Zum ‚*Vertiefen der Handlungsperspektive*‘ (dem Kauf fair gehandelter Produkte) durch den Unterrichtsgang zum Fairhandelshaus in Amperpettenbach, findet sich ein Anknüpfungspunkt im Fachbereich Hauswirtschaft, sowie im Lernbereich Selbstversorgung. Unter 3.1 heißt es in Ersterem, dass die Schüler Nahrungsmittel am Verkaufsort erleben sollen

(vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 342). Unter 6.2 des Lernbereichs Selbstversorgung wird empfohlen, dass die Schüler verschiedene Einkaufsmöglichkeiten kennen lernen sollen. So sollen die Schüler beispielsweise Fachgeschäfte, Kaufhäuser und Märkte kennen lernen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 116). Somit stellt der Unterrichtsgang am letzten Projekttag, sieht man von den vorausgehenden Begründungsschwierigkeiten bezüglich des Themas „fairer Handel“ ab, eine laut Lehrplan adäquate Ergänzung zum vorangegangenen Unterrichtsgeschehen dar.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Herstellen eines Begründungszusammenhangs zwischen dem Lehrplan und den Hauptzielen des Projekts nur sehr begrenzt möglich ist. Hierfür ist an erster Stelle das Fehlen einer globalen Perspektive in allen Lern- und Fachbereich des Lehrplans verantwortlich. Da man unter Globalem Lernen „die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit“ (Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 19) versteht, kann auf diese im Rahmen eines Projekts zum Globalen Lernen unmöglich verzichtet werden. Aufgrund des Fehlens eines Begründungszusammenhangs für die globale Perspektive, lassen sich auch Anforderungen an die Schüler, welche sich eben daraus ergeben, dass Inhalte in einen globalen Zusammenhang gestellt werden, nicht begründen. Dies bezieht sich auf Anforderungen, wie die Auseinandersetzung mit Inhalten auf einer höheren Abstraktionsebene, das Denken in komplexen Zusammenhängen, das Aushalten von Widersprüchlichkeiten, sowie das Wahrnehmen von Verantwortung über das konkrete Umfeld hinaus auf globaler Ebene.

Betrachtet man einzelne Lernangebote losgelöst aus dem globalen Zusammenhang fällt auf, dass sich ein Begründungszusammenhang zum Lehrplan herstellen lässt. So lässt sich beispielsweise das Erlernen von Regelspielen durch Punkt 4 des Fachbereichs Spiel begründen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 152). Soll jedoch das Kennenlernen von Kinderspielen einer anderen Kultur im Mittelpunkt stehen, ist der Begründungszusammenhang unvollständig. Zu sinnlichen und erfahrungszentrierten Lernangeboten, wie beispielsweise dem Kakao-Geschmackstest, lässt sich leicht eine passende und vollständige Entsprechung im Lehrplan finden.

Die unter 4.2 geäußerte Vermutung, dass die globale Perspektive sich durch den Lehrplan nur schwer begründen lassen würde, wird durch die obigen Darstellungen bestätigt. Auf Seite 21 des Lehrplans der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird in den Grundlagen und Leitlinien darauf hingewiesen, dass in Einzelfällen der Lehrplan für das Gymnasium hinzugezogen werden kann (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 21). Da es sich hier aber um ein Projekt handelt, dass mit der gesamten Klasse, bestehend aus Schülern auf verschiedenen Lernniveaus, durchgeführt wird, der Hinweis jedoch

nur auf Einzelfälle bezogen ist, stellt er keinen ausreichenden Anhaltspunkt zur Begründung der Projektziele durch den Gymnasiallehrplan dar.

5.2.2.4 Didaktische Analyse

Die Didaktische Analyse ist zur Planung eines Unterrichtsvorhabens unabdingbare Voraussetzung für jeden Lehrer, um kritisch zu hinterfragen, ob das Geplante für die Zielgruppe relevant ist. Insofern soll in diesem Zusammenhang überprüft werden, ob sich die Inhalte des Projekts ‚Schokolade‘, also Inhalte des Globalen Lernens, für die Schülergruppe eignen und welche Bedeutung diese für die Lebenswirklichkeit der Schüler haben. In der beschriebenen Vorgehensweise einer Didaktischen Analyse (vgl. 3.6.3.1 ‚Didaktische Analyse – Verschränkung von Ziel und Inhalt‘) soll nun eine didaktische Auseinandersetzung mit dem Gesamtprojekt ‚Schokolade‘ stattfinden. Für einen detaillierteren Einblick in den Projektablauf stehen wiederum die Artikulationsschemata im Anhang zur Verfügung (vgl. Anhang I). Dabei ist anzumerken, dass sich Details in der Beschreibung der einzelnen Projektstage unterscheiden können, da die Artikulationsschemata im Zuge des Projekts immer wieder mit Erfahrungen und kurzfristigen Einflüssen abgestimmt wurden. Die didaktische Analyse hingegen spiegelt die Überlegungen in der Planungsphase des Projekts wider und bezieht kurzfristige Änderungen nicht mit ein.

Um das Gesamtprojekt besser nachvollziehen zu können, wird die Reihenfolge der Projektstage beibehalten. Lediglich der zweite Projekttag wird aus der Skizzierung des Gesamtprojektes herausgelöst und am Ende der Beschreibung ausführlich dargestellt. Die chronologische Einordnung ist jedoch vermerkt. Ziel dieses Verfahrens ist es, dem Leser zunächst einen Gesamtüberblick zu verschaffen und den Lesefluss durch eine detaillierte Darstellung des zweiten Projekttages nicht zu stören.

Die Auswahl des zweiten Projekttages für eine nähere Ausführung lässt sich dadurch begründen, dass der Tag inhaltlich am bedeutsamsten für das Projekt ist. Es wird eine große Fülle an Informationen vermittelt, die zum Erreichen der Lernziele methodisch gut aufbereitet werden muss. Des Weiteren kann anhand des Tages gut veranschaulicht werden, wie der Umgang mit komplexen Inhalten angebahnt werden kann. Der zweite Projekttag verdeutlicht die Bedeutung des ersten Projekttages und ist wesentlich für die darauffolgenden Tage. Eine detaillierte Darstellung des dritten Projekttages wäre ebenso denkbar gewesen, da sich hier die inhaltliche Komplexität zuspitzt. Dies ist jedoch ohne die Beschreibung der Grundlegung im zweiten Projekttag ohne jeglichen Zusammenhang und somit nur schwer nachvollziehbar.

Bei der Beschreibung der Projektstage liegt der Schwerpunkt auf den Aspekten der didaktischen Analyse. Dabei finden sich auch einige wenige Elemente des Ablaufs wieder. Die-

se dienen lediglich dem besseren Verständnis und sind nicht Gegenstand der Betrachtung. Auf die Beschreibung von Wiederholungs-, Einführungs-, Entspannungs- und Feedbackphasen wird weitestgehend verzichtet. Informationen dazu können wiederum den Artikulationsschemata entnommen werden.

5.2.2.4.1 Skizzierung des Gesamtprojekts

Der erste Projekttag beschäftigt sich mit dem Thema ‚Ghana‘. Der Bildungsgehalt besteht in der Entwicklung eines differenzierten Bildes des Landes und der ghanaischen Bevölkerung, das die Vielfalt Ghanas zeigt und einem stereotypen Bild über das westafrikanische Land entgegenwirken soll. Das dahinterliegende Ziel ist die Wahrnehmung der menschlichen Einheit.

Die Gegenwartsbedeutung der Thematik für die Schüler liegt darin, dass die Schüler im Alltag ghanaischen Produkten wie Kakao oder Kaffee und Menschen, die Wurzeln in Ghana haben, begegnen. Eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Land soll dazu führen, Zusammenhänge besser einordnen und verstehen zu können. Des Weiteren beschäftigen sich die Schüler derzeit im Kontext des Ich-Buchs mit der eigenen Identität und verschiedenen kulturellen Hintergründen. Die Auseinandersetzung mit einer westafrikanischen Kultur erscheint in diesem Zusammenhang sehr reizvoll und interessant für die Schüler und soll zur Reflexion ihrer eigenen Lebenswirklichkeit anregen.

Die Zukunftsbedeutung ist darin zu sehen, dass durch das Beschäftigen mit dem Land und den dort lebenden Menschen eine Wertschätzung aufgebaut wird, welche sich beispielsweise auf Einstellungen oder Konsumverhalten der Schüler auswirken kann.

Ghana steht exemplarisch für weitere Länder Westafrikas beziehungsweise Kakaoanbauländer. Viele Bedingungen und Abhängigkeiten gelten auch für Länder mit ähnlichen Gegebenheiten. Die Annäherung an das Land Ghana erfolgt durch Aufzeigen verschiedener Facetten des Landes wie beispielsweise Geographisches, Literatur oder Kultur. Diese Struktur kann in modifizierter Art und Weise bei einer näheren Betrachtung eines anderen Landes ebenso verwendet werden und ist somit beispielhaft und übertragbar.

Sachanalytisch sind gezielt Inhalte wie Geographie, Klima, Literatur Ghanas sowie Alltag, Spiele, Kleidung und Musik der Menschen in Ghana zu betrachten (vgl. Schmidt-Wulffen 2007b). Methodisch sind die Erzählung der Geschichte anhand einer Diaserie, die Lerntheke und das Unterrichtsgespräch von Bedeutung an diesem Projekttag. Die didaktische Reduktion des Projekttags erfolgt vor allem dadurch, dass exemplarisch für die ghanaische Bevölkerung, die im Sektor Landwirtschaft tätig ist, eine Familie, als Hauptfigur ein kleiner Junge namens Kwabena, genauer betrachtet wird.

Die einzelnen Inhalte zu Ghana, die sachanalytisch wichtig sind, werden in ihrer Grundstruktur dargestellt, aber auf Wesentliches reduziert. Für die Schüler mit Förderschwer-

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

punkt geistige Entwicklung ist das Material in diesem Kontext eigens angefertigt, um den einzelnen Schülern und ihrem Lernniveau gerecht zu werden. Die erstellten Materialien knüpfen an den Interessen der Schüler an und stellen zum Teil bereits bekannte (zum Beispiel: Klammerkarten, Bilder in richtige Reihenfolge legen) aber auch neue Anforderungen (zum Beispiel: Bandolino).

Durch ein vielfältiges Materialangebot sollen die Schüler die Möglichkeit haben, sich auf ihrem Lernniveau und nach den individuellen Interessen zu beschäftigen. Spiele und das kulturelle Angebot zu Musik und Kleidung sollen vor allem das Interesse der Schüler an der Thematik und dem Projekt begünstigen und motivierend sein. Der Spannungsbogen des Projekttags wird am Ende gehalten, indem die Frage thematisiert wird, was Ghana mit dem angekündigten Schokoladenprojekt zu tun hat.

An dieser Stelle sind die Ausführungen zum zweiten Projekttag chronologisch stringent einzuordnen. Sie finden sich aufgrund der Ausführlichkeit im Anschluss an die Beschreibung des fünften Projekttag.

Der dritte Projekttag knüpft an die Inhalte des vorangegangenen Tages an und die Didaktische Analyse überschneidet sich aus diesem Grund in mehreren Punkten mit dem vorangegangenen Tag. Er wiederholt zu Anfang ausführlich die Ergebnisse des vorangegangenen Projekttag. Dabei steht die Beschreibung der einzelnen Akteure, ihre Tätigkeit und der von den Schülern als gerecht empfundene Verdienst für die jeweilige Tätigkeit im Mittelpunkt der Betrachtung. Im weiteren Verlauf steht die gerechte Verteilung des sich im Umlauf befindenden Kapitals im Vordergrund. Bildungsgehalt des Projekttag ist die Weltmarktsituation am Beispiel Kakao. Dies beinhaltet in Abgrenzung zu dem zweiten Projekttag auch die Verdeutlichung der Ungerechtigkeit von Handelsstrukturen und die daraus resultierenden Konsequenzen. Des Weiteren sollen Fähigkeiten der Problemlösung im Umgang mit komplexen Zusammenhängen entwickelt und ein Lösungsansatz zu einer komplexen Problemstellung aus der Motivation heraus, die Situation verändern zu wollen, präsentiert werden.

Der Gegenwartsbezug des Bildungsinhalts ist dadurch gegeben, dass jeder Schüler, indem er selbst Schokolade einkauft beziehungsweise indem er sie konsumiert, Einfluss auf die Produzenten von Rohstoffen in anderen Ländern ausübt und dazu beiträgt, dass Strukturen des Welthandels aufrecht erhalten bleiben. Die Schüler erfahren, wie die Verteilung der Gewinne am Verkauf einer Schokoladentafel ausgerichtet ist und setzen diese in den Kontext der Bewertung der Tätigkeit der einzelnen Akteure.

Die Zukunftsbedeutung des Bildungsinhaltes geht aus dem Bewusstsein über diese Zusammenhänge hervor und kann sich dadurch äußern, dass Schüler eine Verhaltensände-

rung beim Konsum von Schokolade aufgrund der gegebenen Hintergrundinformationen an den Tag legen. Das Bewusstsein über Rolle und Einfluss des Konsumenten ist in diesem Kontext bedeutend.

Exemplarisch ist dieser Bildungsinhalt deshalb, da der Welthandel bei Produkten wie Kaffee, Tee, Blumen, Textilien oder Fußbällen ähnlich abläuft und für eine Auseinandersetzung mit diesen Themen von ähnlichen Bedingungsgefügen ausgegangen werden kann. Aber auch bei lokalen Produkten wie Milch oder Butter sollte man sich die Frage nach einer gerechten Bezahlung der Produzenten stellen und die Marktsituation kritisch hinterfragt werden.

Die Entwicklung von Fähigkeiten zur Lösung komplexer Problemsituationen ist sowohl für die gegenwärtige, als auch für die zukünftige Lebenswirklichkeit eine wichtige Schlüsselqualifikation, die auch auf andere Bereiche übertragen werden kann.

Sachanalytisch ist es wichtig, die Situation des Weltmarkts, Bedingungsfaktoren für ungerechte Handelsstrukturen und deren Konsequenzen hinsichtlich der existentiellen Bedürfnisse einer ghanaischen Kakaobauernfamilie auf inhaltlicher Seite näher zu betrachten. Ebenso ist in diesem Kontext die reale Verteilung des Gewinns bei der Herstellung von Schokolade von Bedeutung. Auf methodischer Seite dominiert das Unterrichtsgespräch, die Veranschaulichung anhand graphischer Darstellungen, Story Telling sowie die Anleitung zur eigenständigen Problemlösung.

Die didaktische Reduktion findet wie auch beim zweiten Projekttag dadurch statt, dass andere Bestandteile einer Tafel Schokolade außer Acht gelassen werden und einheitlich von dem Betrag von einem Euro für eine Tafel Schokolade ausgegangen wird. Bei der gerechten Verteilung des Kapitals an die beteiligten Akteure arbeiten Schüler gemäß ihrer Lernniveaustufen mit Spielgeld oder Kuchenstücken. Die Darstellung der beteiligten Akteure wird wie am Vortag auf einzelne Figuren reduziert. Der Einfluss des komplexen Bedingungsgefüges des Weltmarkts wird anhand dieser dargestellt. Im Bereich der existentiellen Wünsche der ghanaischen Familie werden außerdem exemplarisch verschiedene Bedürfnisse der ghanaischen Bevölkerung wie gesundheitliche Versorgung oder Schulbesuch aufgegriffen. Darüber hinaus gibt es weitere wichtige Bedürfnisse einer ghanaischen Bauernfamilie, die aber in diesem Zusammenhang nicht thematisiert werden.

Die Identifikation mit der Kakaobauernfamilie des kleinen Jungen Kwabena spielt bei der Bearbeitung des komplexen Themas eine zentrale Rolle. Darüber wird die Zugänglichkeit zu der abstrakten Thematik geschaffen. Methodisch wird mit unterschiedlichem Anschauungs- und Bildmaterial gearbeitet und ein häufiger Wechsel der Sozialform mit Momenten der Differenzierung praktiziert. Die Ungerechtigkeit der Weltmarktsituation sollen die Schüler beinahe selbst spüren: dadurch, dass ihr Vorschlag einer gerechten Bewertung der Arbeit der einzelnen Akteure durch die realen Verteilung des Gewinns ins Ungleich-

gewicht gebracht wird. Die Lösung eines komplexen Problems sollen die Schüler selbstständig erarbeiten und malerisch umsetzen. Im Anschluss werden die Lösungsversuche präsentiert und diskutiert. Die Spannung des Projekts wird durch die ungelöste Problemsituation des Kakaobauern bis zum Folgetag aufrecht erhalten.

Bildungsgehalt des vierten Projekttagess ist der Faire Handel. Außerdem sollen Auswirkungen eigenen Handelns auf andere sowie sich selbst abgewogen und eine Entscheidung getroffen werden können (Fernziel: eigenen Lebensstil überdenken).

Dies ist für die Schüler gegenwärtig und zukünftig dahingehend bedeutend, dass der Faire Handel eine alternative Perspektive des Handelns beim Kauf von Produkten wie Kakao aufzeigen soll. Die Schüler sollen befähigt werden, aufgrund der gegebenen Informationen und der Reflexion von Verhalten über ein bewusstes und begründetes Entscheidungsverhalten beim Konsum derartiger Produkte zu verfügen. Dieses kann, muss aber explizit nicht, in einer Veränderung des bisherigen Konsumverhaltens durch die Perspektive des fairen Handels münden. Die exemplarische Bedeutung des Bildungsinhaltes ist dadurch gewährleistet, dass die Möglichkeit besteht, auch andere Produkte wie Kleidung oder Tee mit dem Attribut des fairen Handels zu beziehen. Des Weiteren können auch in anderen Bereichen Entscheidungen durch das Bewusstmachen der Konsequenzen von Handeln getroffen werden.

Sachanalytisch steht die Klärung des Begriffs „fair“ im Kontext des Fairen Handels im Vordergrund. Des Weiteren ist zu klären, was unter Fairem Handel (vgl. Üllenberg 1996, S. 59f) zu verstehen ist, welche Organisationen sich dahinter verbergen und wie fair gehandelte Produkte kenntlich gemacht sind. Die Auswirkungen sowohl auf den Konsumenten als auch auf den Produzenten sowie auf weitere beteiligte Akteure im Kontext von Schokoladenproduktion und -handel sollten geklärt und Vor- und Nachteile von fairem und herkömmlichen Handel aufgezeigt werden. Eine Sachanalytische Betrachtung schließt ebenso den Inhalt des Bekanntheitsgrades und Zugänglichkeit von Fairem Handel mit ein. Methodisch spielt die Objekterkundung und ein weiteres Mal das Story Telling eine zentrale Rolle.

Die didaktische Reduktion in der Darstellung des Fairen Handels im Kontext des Projekts macht sich hauptsächlich dadurch bemerkbar, dass auf eine Beschreibung unterschiedlicher Organisationen des Fairen Handels sowie deren Grundeinstellungen verzichtet wird. Wichtiger erscheint die Ausführung der Folgen des Fairen Handels im Vergleich zum herkömmlichen Handel. Dabei werden die Auswirkungen auf Konsument und Produzent beschrieben. Dies wird beispielhaft anhand der Akteure der erzählten Geschichte durchgeführt. Die Methode des Story Tellings birgt eine weitere Methode der Reduktion: durch ein

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

Gespräch zwischen dem Kakaobauern mit seinem Sohn kann vereinfacht dargestellt werden, warum die Konditionen des Fairen Handels für die Kakaobauern günstiger sind.

Anhand der Erkundung zweier unterschiedlicher Tafeln Schokolade kann methodisch ein sehr spannender und interessanter Einstieg in das Thema des Fairen Handels geboten werden. Die Schüler haben die Möglichkeit, die Objekte genauer zu erkunden. Sie sind der Lösung der scheinbar auswegslosen Situation des Kakaobauern aus der Geschichte auf der Spur und finden heraus, was es damit auf sich hat. Dabei wird jeder Schüler miteinbezogen. Durch das Story Telling werden die zentralen Inhalte des Fairen Handels noch einmal aufgegriffen und in einer Nachbesprechung thematisiert. Durch die Geschichte wird der inhaltliche Teil des Projekts abgeschlossen.

Der fünfte Projekttag ist sowohl zeitlich, räumlich als auch inhaltlich in zwei Teile zu gliedern. Am Vormittag liegt der Schwerpunkt auf einem Unterrichtsgang in ein Fairhandelshaus und am Nachmittag ist die Durchführung einer Schokoladenwerkstatt geplant. Die beiden Teile sollen auch in diesem Kontext getrennt dargestellt werden.

Der Unterrichtsgang in ein nahe gelegenes Fairhandelshaus verfolgt das Ziel, den Schülern eine Einkaufsmöglichkeit für fair gehandelte Produkte anzubieten und bisher Gelerntes zu wiederholen und zu vertiefen. Der Bildungsgehalt besteht dabei hauptsächlich darin, den Schülern die Vielfalt von Produkten aus fairem Handel zu zeigen. Dabei wird stets der Bezug zu den jeweiligen Herkunftsländern und den Konditionen der Produktion und des Handels hergestellt.

Bislang ist davon auszugehen, dass kaum einem Schüler das Fairhandelshaus bekannt ist. Der Besuch soll den Schülern eine praktische Handlungsperspektive für Gegenwart und Zukunft bieten. Dabei wird den Schülern bewusst gemacht, dass nicht nur dieser Laden fair gehandelte Produkte anbietet, sondern auch andere Eine-Welt-Läden und Supermärkte in ihrer Umgebung über ein ähnliches, mit dem Fair-Handels-Symbol gekennzeichnetes Sortiment verfügen.

Exemplarisch wird mittels des Besuchs beim Fairhandelshaus gezeigt, wie man sich dort orientieren kann und welche Produkte des Fairen Handels bezogen werden können.

Sachanalytisch bietet es sich an, sich über unterschiedliche regionale und überregionale Bezugsmöglichkeiten von fair gehandelten Produkten und, in diesem konkreten Fall, das Fairhandelshaus Amperpettenbach zu informieren. Hintergrundinformationen zur Vielfalt von Produkten, deren Herkunftsländern und Herstellungs- sowie Handelsbedingungen können gewonnen werden. Hinsichtlich der Zugänglichkeit soll sich sachanalytisch mit der Methode des Unterrichtsgangs, insbesondere einer Einkaufsrallye und der Auseinandersetzung mit Filmmaterial befasst werden.

Die didaktische Reduktion des Inhalts findet hauptsächlich in der Gestaltung der Rallye Anwendung. Dabei werden wenige Produkte des fairen Handels fokussiert, anhand derer die Grundstrukturen fairen Handels verdeutlicht werden. Der Filmbeitrag visiert ebenfalls nur einen Teilbereich des fairen Handels: den Anbau von Kakao und dessen Konditionen in Ghana.

Für die Gestaltung des Unterrichtsgangs ist eine klare Strukturierung und Aufklärung über den Ablauf sehr wichtig, um den Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Des Weiteren sollten stets Bezüge zum Vorwissen der Schüler hergestellt werden, um die Orientierung in der neuen Umgebung und dem großen Angebot an Information zu erleichtern. Erleben und eigenständiges Handeln stehen in diesem Projektabschnitt im Vordergrund. Den Schülern wurde ein Einkaufsauftrag für die Durchführung der geplanten Schokoladenwerkstatt erteilt und somit die Möglichkeit geboten, die Handlungsperspektive des Kaufs von fair gehandelten Produkten eigenständig auszuführen.

Die Durchführung der Schokoladenwerkstatt findet in den Stunden des Nachmittagsunterrichts in den Hauswirtschaftsräumen der Schule statt. Dabei kann an dem bisherigen Wissen (vgl. Projekttag zwei) zur Schokoladenherstellung angeknüpft werden. Aus diesem Grund wird hier zur Vermeidung von Wiederholung auf eine Beschreibung des Bildungsinhalts verzichtet.

Sachanalytisch ist die Beschreibung des Vorgangs der Herstellung von Schokolade von Bedeutung. Eine genauere Betrachtung des zur Verfügung stehenden Raums sowie dessen Ausstattung ist unablässig.

Didaktische Reduktion bei der Herstellung der Schokolade musste hinsichtlich der Aufbereitung des Rezeptes vorgenommen werden, indem Arbeitsschritte beispielsweise durch Bilder vereinfacht dargestellt werden. Auf die Herstellung von Kakaobutter und Kakaopulver wird verzichtet. Die Produkte sind in gekaufter Form vorhanden. Die Schüler dürfen unter Anleitung und Aufsicht weitestgehend selbstständig an der Produktion ihrer Weihnachtsschokolade arbeiten.

5.2.2.4.2 Ausführliche Darstellung des zweiten Projekttag

Im Folgenden soll nun der zweite Projekttag ausführlich nach den Bedingungen einer didaktischen Analyse dargestellt werden.³⁰

³⁰ Vgl. 3.6.3.1 ‚Didaktische Analyse – Verschränkung von Ziel und Inhalt‘

Der zweite Projekttag umfasst den gesamten Unterrichtsvormittag und somit auch mehrere Unterrichtsstunden, die sich inhaltlich in zwei Schwerpunkte gliedern lassen. Getrennt sind die beiden Bereiche durch eine Pause. Um an dieser Stelle einen guten Einblick in das geplante Projekt und dem Umgang mit der Komplexität der Thematik zu geben, soll der gesamte Projekttag näher betrachtet werden.

Der **Bildungsgehalt** des Tages besteht darin, den Weg vom Kakao zum Endprodukt Schokolade in seinen einzelnen Schritten zu erfahren. Dazu gehört auch das Kennenlernen globaler Zusammenhänge und einzelner Akteure im Kontext der Schokoladenproduktion. Ziel ist es, die jeweilige Tätigkeit der Akteure, die notwendige Arbeitszeit und Anstrengung der spezifischen Tätigkeit sowie ihren gerechten Lohn einschätzen zu können. Dieses Ziel soll am Ende des dritten Projekttages erreicht sein. Aus diesem Grund überschneidet sich die Didaktische Analyse an dieser Stelle mit der des dritten Projekttages.

Die Gegenwartsbedeutung der Thematik ist im Alltag der Schüler verankert. Schokolade und Kakao sind oftmals als selbstverständlich wahrgenommene Bestandteile der Lebenswirklichkeit der Schüler. Schmidt-Kallert zufolge sind Süßigkeiten „allgegenwärtig und zu jeder Zeit verfügbar - nicht nur für Erwachsene, sondern auch für Kinder“ (Schmidt-Kallert 1990, S. 80). Im Durchschnitt verzehrt jeder Bundesbürger binnen eines Jahres sieben Kilogramm Schokolade. Dabei bezieht diese Aussage explizit Süßwaren mit Schokoladenanteil oder Schokoladenüberzug nicht mit ein (vgl. Schmidt-Kallert 1990, S. 7). Sowohl gegenwärtig als auch zukünftig ist ein kritischerer und reflektierterer Umgang mit den Produkten Kakao (als Trinkschokolade wie Kaba u.ä.) und Schokolade bei den Schülern anzustreben. Das Aufzeigen von Abläufen im Welthandel und die Vermittlung von Wissen über globale Vernetzung und Zusammenhänge soll dies begünstigen.

Die exemplarische Bedeutung des Unterrichtsinhalts zeigt sich dadurch, dass man bei näherer Betrachtung anderer Produkte wie Banane (vgl. Hildebrand u.a. 2007, S. 36ff) oder Zucker (vgl. Beuthner 1997, S. 24ff) erkennt, dass ähnliche Strukturen vorherrschend sind. Dies bezieht sich beispielsweise auf die Aspekte Handel, beteiligte Akteure oder Verhältnis von Arbeitsaufwand, Anstrengung, Arbeitszeit und Lohn.

Die **Sachanalyse** bezieht sich sowohl auf Inhaltliches als auch auf die Erläuterung methodischer Bausteine. Sie erfordert eine große Anzahl an Informationen, die im Folgenden dargestellt werden sollen. Zunächst einmal steht der inhaltliche Teil der Sachanalyse im Vordergrund.

Zusammenhänge der einzelnen Inhalte werden in der Form des Aufbaus der Darstellung der Sachinformationen berücksichtigt. Es werden in chronologischer Reihenfolge allgemeine Informationen vom Anbau des Kakaobaums bis hin zum Endprodukt Schokolade

gegeben. Im Anschluss daran werden die Anbaubedingungen von Kakao in Ghana näher betrachtet. Am Ende wird die Thematik mit dem großen sachlichen Zusammenhang in Bezug gesetzt, indem der Kakao in Abhängigkeit des Weltmarkts näher betrachtet wird. Die Beschreibung der Tätigkeit, Arbeitszeit und aufzuwendende Anstrengung der einzelnen Akteure wird in die Darstellung integriert.

Auf einer weiteren sachanalytischen Ebene wird das Thema Gerechtigkeit aufgegriffen, da es im Bewertungsprozess der Schüler eine zentrale Rolle spielt.

Der Kakaobaum

Der immergrüne Kakaobaum wächst in feuchttropischen Gebieten mit 1500 bis 2000 Millimeter Niederschlag (vgl. Schmidt-Kallert 1990, S. 13). Er benötigt Temperaturen zwischen 25 und 28 Grad. Seine Lebensdauer beträgt zwischen 30 und 45 Jahren. Früchte trägt er erst vom sechsten Lebensjahr an. Die Blüten sind gelblich-weiß oder rötlich und pfenniggroß (vgl. Binnewitt 1998 Heft 4, S. 8) .

Die wichtigste Art ist ‚Theobroma cacao‘. Der Baum wird bis zu 15 Meter hoch. Um Erntearbeiten zu erleichtern und Erträge durch Breitenwachstum der Baumkrone zu gewinnen, wird er zumeist auf fünf bis sechs Meter gekürzt.

Die Kakaobohne kann zu einer fünfundzwanzig Zentimeter langen und bis zu einem Pfund schweren Frucht heranwachsen. 25 bis 50 mandelähnliche Kerne sind in eine süße Fruchtmasse, eine sogenannte Pulpe, eingebettet. Diese bilden den Nutzinhalt. Die Pflanze bzw. ihr Ernte kann von zu viel Sonne, Wind, Kühle, Pflanzenschädlingen und Pilzbefall beeinträchtigt werden (vgl. Schmidt-Kallert 1990, S. 13ff). Insgesamt schwanken die Erträge zwischen 200 und 1200 Bohnen pro Hektar im Jahr (vgl. Binnewitt 1998, S. 8).

Der Anbau

Anbauregionen des Kakaos erstrecken sich nördlich und südlich des Äquators (vgl. Beuthner 1997, S. 9). Südamerika gilt als „Herkunftsland des Kakaobaums“ (Binnewitt 1998, S. 8). Dort wird mittlerweile jedoch verhältnismäßig wenig Kakao produziert. Als Anbauländer fungieren bis heute die Länder Brasilien, Bolivien, Peru, Ecuador, Kolumbien, Venezuela, Mexiko, Costa Rica, die Dominikanische Republik sowie Belize. Den größten Anteil von ca. 60 Prozent produzieren die afrikanischen Länder Kamerun, Ghana, Nigeria und Elfenbeinküste. Seit den 70er Jahren wird auch in den asiatischen Ländern Malaysia, Indonesien und Papua-Neuguinea Kakao angebaut.

Die Kakaopflanzung gilt als sehr arbeitsintensiv. Die Pflanzen brauchen Schutz vor der Sonne und müssen regelmäßig zugeschnitten werden. Die Pflege des Baumbestandes (vgl. Schmidt-Kallert 1990, S. 14f) umfasst das Sauberhalten des Bodens, gelegentliches Mulchen und Schädlingsbekämpfung. Die Kakaokulturen werden von zahlreichen Pilzkrankheiten und tierischen Schädlingen bedroht. Befallene Äste und Zweige müssen re-

regelmäßig herausgeschnitten und verbrannt sowie unbrauchbare Früchte abgepflückt werden (vgl. Hadorn 1995, S. 22). Die arbeitsintensivste Phase, „die in Westafrika zum massenhaften Einsatz von Wanderarbeitern führt“ (Schmidt-Kallert 1990, S. 14), fällt in die Erntemonate.

Bei der Ernte (vgl. Binnewitt 1998, S. 8) werden die Früchte mit einem Messer nahe am Stamm abgeschlagen. Für Früchte, die weiter oben am Stamm hängen, werden Messer benutzt, die an einem langen Stab gebunden sind. Die Früchte werden in Körben gesammelt und an einem Sammelplatz zusammengetragen. Um das Keimen der Früchte zu verhindern, müssen diese bald nach der Ernte geöffnet und die Bohnen entnommen werden. Dabei werden die Früchte vorsichtig mit einem Messer geöffnet und das Fruchtfleisch mit den Samen entnommen. Die geernteten Bohnen werden aufgehäuft und zumeist mit Bananenblättern abgedeckt, damit sie warm bleiben. Während der nächsten sechs Tage werden diese im Abstand von zwei Tagen immer wieder gewendet. Diesen Vorgang bezeichnet man Gärung oder Fermentation. Dabei verflüssigt sich das Fruchtfleisch und löst sich von den Bohnen, die sich bis auf 50 Grad Celsius erwärmen. Die Bohnen trocknen während des Vorgangs und die typischen Aromastoffe sowie die braune Farbe des Kakaos entwickeln sich. Nach der Fermentation werden die Bohnen gewaschen und getrocknet. Hierfür stehen zumeist Trockenböden oder mit Binsematten bedeckte Bambusgestelle zur Verfügung. Der Kakao trocknet sieben bis vierzehn Tage und muss mehrmals täglich gewendet werden. Danach wird der Rohkakao in Säcke gepackt und zu den Annahmestellen gebracht, an die der Kakaobauer seine Ware verkauft. Dort wird der Rohkakao gewogen und klassifiziert und in „Konsumländer“ (Binnewitt 1998, S. 8) zur Weiterverarbeitung verkauft.

Der Transport des Kakaos

Exportiert wird im Wesentlichen die Kakaobohne. Über mehrere Jahrhunderte hinweg wurden Kakaosäcke auf Schiffen gestapelt und von den Anbauländern zu den Produktionsländern geschifft. Seit ca. 1975 werden die Säcke zuerst in Container verladen und dann verschifft. Auf diesem Weg können Liegezeiten im Hafen deutlich reduziert werden. Seit ca. 1992 werden Kakaobohnen auch lose in Containern transportiert. Als Gründe für diese Entwicklung sind Einsparungen zu sehen. Die Verladung von Containern ist weniger arbeitsintensiv und billiger. Ein loser Transport von Kakao auf Schiffen (ohne Container) ist aufgrund der klimatischen Bedingungen nicht möglich. Die Kapazität von Transportschiffen beträgt etwa 5.000-6.000 Tonnen Kakaobohnen. Eine große Vermahlungsindustrie verarbeitet am Tag in etwa 100 Tonnen. Der Rest wird zwischengelagert (vgl. Üllenberg 1996, S. 11f).

Die Verarbeitung und Herstellung von Schokolade in der Schokoladenfabrik

Die Weiterverarbeitung (vgl. Schmidt-Kallert 1990, S. 16) findet größtenteils in den Industrieländern statt. Die Aromabildung wird durch die jeweilig verwendeten Kakaosorten sowie die Temperatur und Dauer des Röstvorgangs bestimmt.

Die Bohnen werden zerkleinert und gemahlen nachdem die Aromatisierung durchgeführt wurde. Bei 70 bis 90 Grad Celsius wird die Kakaobutter, die ungefähr die Hälfte des Volumens ausmacht, herausgepresst. Zurück bleibt ein Kakaokuchen, der durch Mahlen zu Pulver wird. Die Kakaobutter wird bei 35 bis 40 Grad Celsius mit Zucker und Milch der gemahlenen Kakaomasse zugegeben, gemischt und gewalzt. Nach dem Walzen folgt der langwierige Prozess des Conchierens, was das Verrühren unter Zuführung von Sauerstoff beschreibt und zur Verbindung der aromabildenden Bestandteile führt. In vier Meter hohen muschelförmigen Behältern, Conchen genannt, wird mittels eines Rührflügels die Schokolade gemengt und mit Sauerstoff vermischt. Dies dauert in etwa zwölf Stunden. Eine Conche kann bis zu 5000 Tonnen Masse bearbeiten. Auch in diesem Bereich sind nur wenige Arbeiter von Nöten. Nun können unterschiedliche Zugaben die Geschmacksrichtung der Schokoladensorten bestimmen. Die Beimischungen und die Qualität der Rohstoffe sind für die in jeder Schokoladenfabrik anders und rezepturabhängig (vgl. Schmidt-Kallert 1990, S. 72ff).

Unterschiedliche Schokoladensorten enthalten unterschiedlich viel Kakao und verfügen deshalb über unterschiedliche Geschmacksrichtungen. Milkschokolade wird beispielsweise hergestellt, indem Kakaomasse, Kakaobutter, Milchpulver, Fett und vor allem Zucker vermischt werden. Von Bitterschokolade spricht man, wenn mindestens 50% Kakao enthalten sind. Vollmilkschokolade hingegen enthält etwa 25 % Kakao, 20% Milchpulver und sonst fast nur Zucker. Weiße Schokolade beinhaltet keinen Kakao, sondern 20 % Kakaobutter, 25 % Milchpulver und höchstens 25% Zucker (vgl. Hadorn 1995, S. 16).

Kakaoanbau in Ghana

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts kam die Kakaopflanze nach Ghana. 1911 galt Ghana als weltweit wichtigster Rohkakaoproduzent in Westafrika. Auch heute machen die Erlöse, durch den Export von Rohkakao einen großen Teil des Gesamtexporterlöses aus (vgl. Binnewitt 1998, S. 9).

In Ghana sind sehr viele Menschen vom Kakaogeschäft abhängig. Von den 12,3 Millionen Einwohnern Ghanas leben 40 Prozent in Städten, zumeist in Küstenstädten, und arbeiten aufgrund der Ausrichtung auf den Export in der Kakaobranche. 800.000 Ghanaer ländlicher Herkunft sind Bauern oder Pächter.

Der Kakao wird in Ghana von Kleinfarmern angebaut. 460.000 Kakaofarmer bauen etwa 1,5 bis 3,5 Hektar Land an. Im Jahr gibt es eine große Ernte, die in den Monaten Oktober bis Februar stattfindet, und eine kleine Ernte, die zwischen Mai und August stattfindet. Es bestehen erhebliche saisonale Schwankungen hinsichtlich der Auslastung von Arbeits-

kräften (vgl. Schmidt-Kallert 1990, S. 32). Die Ernte der Kakaobauern wird an die staatliche Organisation COCOBOD weitergegeben. Diese betreibt den Export der Bohnen. Die Bauern erhalten in etwa 40% des Weltmarktpreises, den Rest verwendet der ghanaische Staat hauptsächlich zur Rückzahlung von Krediten an die Weltbank. Der Aufbau einer eigenen Industrie ist bislang, mit Ausnahme von zwei weiterverarbeitenden Fabriken, gescheitert.

Der Bürokratie-Apparat der COCOBOD hat sich bis Ende der siebziger Jahre stark am Kakaogeschäft bereichert. Beamte haben in die eigene Tasche gewirtschaftet und das Kontrollsystem innerhalb der Behörde war völlig zusammengebrochen. Eine Reorganisation der COCOBOD, Erhöhungen der Produzentenpreise und die Wiederherstellung wichtiger Verkehrsinfrastruktur haben die Zukunftsaussichten für kleinbäuerliche Produzenten mittlerweile verbessert. Staatsfarmen konnten sich bisher noch nicht etablieren. Kleinbäuerliche Betriebe erzielen bislang die besseren Ergebnisse. Nach Kofi Diaw gehört aus diesem Grund den Kleinproduzenten weiterhin die Zukunft des ghanaischen Kakaoanbaus (vgl. Schmidt-Kallert 1990, S. 48f).

Kakao und Weltmarkt

Die Auseinandersetzung mit der Thematik Kakao und Schokolade muss abschließend im großen Zusammenhang mit dem Weltmarkt betrachtet werden.

Auch wenn 45 Länder Kakao produzieren, werden drei Viertel der Weltmarktproduktion in nur fünf Ländern erwirtschaftet. 48 Länder importieren Kakaobohnen (vgl. Schmidt-Kallert 1990, S. 51f). Der Kakao wird unverarbeitet in verschiedene Industrieländer verkauft. Ein Grund dafür liegt in den Zöllen, die beispielsweise in der Europäischen Union auf verarbeitete Kakaobutter erhoben werden. Außerdem eignet sich Schokolade nicht für den Verzehr in Ländern mit tropischem Klima und gilt immer noch als Luxusprodukt. Dies bedeutet, dass „der größte Teil der Gewinne in den Verarbeitungsländern gemacht wird“ (Binnewitt 1998, S. 9). Als wichtigste Abnehmer gelten die USA, Deutschland, die Niederlande, Großbritannien und Frankreich.

Preisbestimmende Faktoren für den Weltmarkt sind Angebot und Nachfrage. Die Preisentwicklung vollzieht sich gemäß Schätzungen, Vorhersagen und Erwartungen während einer Anbau-, Lagerungs- und Vermahlungsperiode. Dieser Rohstoffmarkt ist besonders attraktiv für Spekulanten. Makler, Händler und Spekulanten gelten als Zwischenträger zwischen den eigentlichen Börsen- und Marktpartnern, den Produzenten und Schokoladenfabriken (vgl. Schmidt-Kallert 1990, S. 55ff). Die Warenbörsen in London und New York sind die bedeutendsten Handelsplätze für Kakao (vgl. Üllenberg 1996, S. 12).

In den letzten zwei Jahrzehnten sind die Preise für Kakao beinahe durchgehend gefallen, da seit den 70er Jahren auf dem Weltmarkt ein Überangebot besteht. Aufgrund dessen waren die Produzenten in der Lage die Preise zu bestimmen. Trotz diverser Abkommen,

muss der Versuch, die Preise zu stabilisieren, bis heute als gescheitert betrachtet werden. Erst seit 1993, nachdem die Nachfrage wieder höher als das Angebot war, erzielten die Erzeugerländer einen höheren Preis. Gewinner sind staatliche Ankaufstellen, nicht die Kleinbauern oder Plantagenarbeiter (vgl. Binnewitt 1998, S. 9).

Der Weltmarkt für Kakao gilt sowohl auf Produzenten- als auch auf Konsumentenseite als hochgradig konzentriert und ist „einer der instabilsten Märkte der Welt und extremen Preisschwankungen unterworfen“ (Beuthner 1997, S. 14). Beide Seiten versuchen, ihre Interessen zu wahren. Eine Folge davon stellt die staatliche Intervention bei der Exportvermarktung dar. Der Erlös aus dem Kakaoexport ergibt sich aus der Produktionsmenge und dem Preis, beides ist starken Schwankungen unterworfen. Fallen die Weltmarktpreise, sind arme Länder mit einem einzigen Exportprodukt oftmals dazu gezwungen, die Anbaufläche zu vergrößern und die Produktion zu erhöhen.

Produzenten sind gegenüber Käufern und Fabrikanten schwächer gestellt, da sie den einmal produzierten Kakao aufgrund von Knappheit der Lagermöglichkeiten möglichst schnell verkaufen müssen und auf den Erlös für Bauern und Staat angewiesen sind. Die Fabrikanten haben in diesem Zusammenhang einen größeren Spielraum, da sie bei ungünstiger Preisentwicklung auf gelagerte Ware zurückgreifen können (vgl. Schmidt-Kallert 1990, S. 57).

Jährliche Ernteschwankungen und gelegentlich hohe Preise hängen damit zusammen, dass 70 Prozent der Kakaoproduktion auf Westafrika entfällt und von derselben Großwetterlage abhängig ist. Da die Bäume zumeist nur in einem Abstand von drei bis vier Metern zueinander angepflanzt werden, kann bei Krankheitsbefall die Ernte ganzer Anbauregionen beeinträchtigt werden. Daraufhin steigen die Weltmarktpreise bis zu 100 Prozent (vgl. Schmidt-Kallert 1990, S. 13f).

Gerechtigkeit

Die reichsten ein Prozent der Weltbevölkerung beziehen nach Wieczorek-Zeul, Ministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und stellvertretende Vorsitzende der sozialdemokratischen Partei Deutschlands, genauso viel Einkommen wie die ärmsten 57 Prozent der Weltbevölkerung (vgl. Wieczorek-Zeul 2003, S. 6). Diese Fakten zeigen, wie aktuell die Frage um Gerechtigkeit, in diesem Fall um Verteilungsgerechtigkeit zwischen Nord und Süd, ist.

Zu den Grundforderungen der Gerechtigkeit sind sechs Prinzipien zu zählen. Das Gleichheitsprinzip, die goldene Regel, der Kategorische Imperativ, das Prinzip der Fairness, das Prinzip der Verantwortung und das Prinzip Toleranz. Das Gleichheitsprinzip, also die Lehre von Gerechtigkeit als Gleichheit wurde von Aristoteles festgelegt. Dazu zählen die ausgleichende und die ausstellende Gerechtigkeit. Die Goldene Regel ist sinngemäß in allen Weltreligionen enthalten und lautet in der Bibel „Alles, was ihr also von anderen erwartet,

das tut auch Ihnen“ (Matthäus 7,12 zit. n. Kaufmann 2003, S. 5). Der von Kant formulierte kategorische Imperativ besagt, dass man so handeln soll, dass die Maxime des eigenen Handelns jederzeit zum Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung werden könnte. Das Prinzip der Fairness nach Rawls besagt, dass Handeln danach ausgerichtet sein sollte, dass alle beteiligten Personen von Vor- und Nachteilen gleich betroffen sind. Hans Jonas versteht unter dem Prinzip der Verantwortung, dass die Folgen des Tuns nicht die Möglichkeit menschlichen Lebens und dessen Umwelt jetzt oder in Zukunft mindern, zerstören oder gefährden sollen. Das Prinzip der Toleranz besagt, dass alle Menschen geachtet und anerkannt werden sollen – unabhängig, ob einem die Auffassungen des Anderen gelegen kommen. Menschliches Leben soll in all seinen Formen respektiert werden (vgl. Kaufmann 2003, S. 5).

Nun sollen einzelne Begriffe im Kontext der Gerechtigkeit betrachtet werden.

Beim Begriff der Chancengerechtigkeit wird davon ausgegangen, dass ohne gerecht verteilte Ausgangsbedingungen Einzelne ihre Fähigkeiten nicht entfalten und mögliche Leistungen nicht zeigen können. Verteilungsgerechtigkeit impliziert demgegenüber das Bemühen, die Ergebnisse wirtschaftlicher Aktivitäten so zu verteilen, dass zum einen dem Prinzip der sozialen Gerechtigkeit (Bedürfnisgerechtigkeit) entsprochen und zum anderen das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit nicht untergraben wird. Bei der Bedürfnisgerechtigkeit steht die Befriedigung der Grundbedürfnisse im Mittelpunkt. Chancen- und Verteilungsgerechtigkeit sind eng miteinander verbunden. Die Verfahrensgerechtigkeit kann umgangssprachlich mit ‚fair play‘ umschrieben werden (vgl. Senghaas 2003, S. 5)

Um das Thema Gerechtigkeit im Unterricht aufzugreifen, bietet es sich an, themenbezogen zu arbeiten. Affektive Lernziele spielen in diesem Bereich eine große Rolle (vgl. Löffler u.a. 1994, S. 96).

Hinsichtlich der Methodik sollten im Bereich der Sachanalyse die Methoden Story Telling und Lerntheke und die Erstellung eines gemeinsamen Tafelbildes in das Betrachtungsfeld gerückt werden.

Story Telling

Kahlert definiert das Erzählen im Unterricht als eine Methode, „die hinreichend unterscheidbare Ereignisse und/oder Sachverhalte sprachlich in eine sinnhafte Geschehnisfolge bringt und

- das Ziel verfolgt, Interesse am Inhalt zu wecken,
- verstehbare fiktive und reale Komponenten nutzt, um eine realistische Botschaft oder Information zu kommunizieren,

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

- neben inhaltlichen Informationen auch ästhetisch-dramaturgische Elemente einsetzt, um Vorstellungen und Emotionen der Zuhörer zu stimulieren“ (Kahlert 2005, S. 214).

Kahlert geht davon aus, dass „das Bewusstsein, das Menschen von sich, ihrer Umwelt und ihren Beziehungen zur Umwelt ausbilden“ (Kahlert 2005, S. 211) in Vorstellungen und Bildern organisiert ist. Dabei erscheinen Handlungsziele, Erinnerungen oder Träume als bildliche Vorstellungen. Werden die Bilder in eine zeitliche Abfolge gesetzt, entstehen Geschichten, die durch Kommunikation zu Erzählungen werden können. Dies sollte im Unterricht berücksichtigt werden, um die Schüler in ihrem Lernprozess zu unterstützen: Durch Anregen von Vorstellungen und Emotionen der Schüler beim Lernen werden die Vorstellungen im Gedächtnis schneller abrufbar gemacht. Darüber hinaus trägt die Aktivierung von Vorstellungen und Vorwissen dazu bei, dass neue Inhalte besser verstanden werden und auch als flexibel anwendbares Wissen fungieren können (vgl. ebd.). Die stimulierten Vorstellungen werden vom Schüler in einen Zusammenhang eingebettet, dem sie selbst Bedeutung verleihen.

Das pädagogische und unterrichtsmethodische Potential des Story Tellings liegt im Stimulieren von Vorstellungen, dem Transport von Botschaften und Informationen, dem Wecken von Interesse, der Sicherung von eigenem Wissen durch Anwendung, der Förderung von Sprachentwicklung und der damit einhergehenden Erweiterung der Fähigkeit, Emotionen auszudrücken und zu interpretieren. Ein weiteres Potenzial stellt die Möglichkeit dar, soziale Fähigkeiten zu entwickeln. Kvideland hat in diesem Zusammenhang den Ausdruck geprägt „To tell a story is a social part“ (Kvideland 1990, S. 15) und betont damit die soziale Funktion des Erzählens einer Geschichte: Diese trägt dazu bei, soziale Beziehungen zu schaffen oder zu pflegen. Erzählungen nutzen gemeinsam teilbares Wissen, um eine Botschaft, Einsicht oder Informationen zu vermitteln (vgl. Kahlert 2005, S. 212ff). Das Story Telling ist flexibel einsetzbar. Es kann sowohl als Einstieg in eine Thematik, zur Erläuterung inhaltlicher Komponenten, als auch am Ende einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden.

Lerntheke

Die Methode ‚Lerntheke‘ zählt zu den offenen Formen des Unterrichts. In der Literatur werden zur Beschreibung der Methode unterschiedliche Begriffe verwendet. Die im Verlauf des Projekts angewendete Form der Lerntheke kann im Sinne von Peschel mit der Methodik des Werkstattunterrichts gleichgesetzt werden. Er beschreibt den Werkstattunterricht als eine Organisationsform von Unterricht, die

- „selbstständiges Arbeiten (Aufgabenauswahl, Zeiteinteilung, Lerntempo, Sozialform)
- unter Kompetenz- und Aufgabendelegation der Lehrerin

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

- innerhalb einer (zu einem Thema) vorbereiteten Lernumgebung
- mit einer großen, breitgefächerten Auswahl von Angeboten ermöglicht“ (Peschel 1997, S. 249).

In Hinrichs, Köpp und Reinke-Pust`s ‚Lernwerkstatt Grundschule‘ wird die Methode als Lernwerksatt beschrieben, in der den Schülern zu einem spezifischen Thema ein vielfältiges Arrangement von Lernsituationen und Lernmaterialien für die Arbeit in unterschiedlichen Sozialformen angeboten wird (vgl. Hinrichs u.a. 1997, S. 5). Der Unterricht ist in der Regel fächerübergreifend. Es können Pflichtangebote enthalten sein, die Mehrzahl der Angebote sollte jedoch für die Schüler frei wählbar sein. Die Lernangebote sind möglichst selbstständig und nicht in vorgegebener Reihenfolge von den Schülern zu bearbeiten sein. Dabei können sich die Angebote auf ein Thema beziehen oder verschiedene Gebiete ansprechen. Interessensschwerpunkte von Schülern und bekannte methodische Ausarbeitungen können bei der Umsetzung ohne weiteres berücksichtigt werden.

Diese Unterrichtsmethode kann sowohl der Bearbeitung einer großen Informationsmenge als auch unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler gerecht werden.

In der weiteren Beschreibung des Projekts wird einheitlich der Begriff der Lerntheke verwendet.

Entstehung eines gemeinsamen Tafelbild

Die Tafel ist für jeden Unterricht ein einfaches und schnelles Visualisierungsmittel (vgl. Bönsch 2006, S. 158ff). Der Einsatz von Tafeln verfügt über einen hohen Flexibilitätsgrad. Dabei können verschiedene unterrichtliche Funktionen verfolgt werden. Zum einen kann Lernstoff dargeboten werden (vgl. Gudjons 2000, S. 62ff). Dies ist zum großen Teil eine sehr lehrerzentrierte Darbietung von Inhalten. Zum anderen kann die Verwendung der Tafel zur Lernprozessdokumentation dienen, wobei stärker die Schüler miteinbezogen werden. Gudjons (vgl. Gudjons 2000, S. 62ff) fasst folgende Möglichkeiten der Tafelarbeit zusammen: mit dem Tafelbild informieren, dynamisch mit dem Tafelbild arbeiten, das Tafelbild interaktiv gestalten, das dramaturgische Tafelbild, mit der Tafel veranschaulichen, Lern- und Arbeitsprozesse dokumentieren.

Hinsichtlich des Projekts ist die interaktive Gestaltung des Tafelbilds relevant. In diesem Zusammenhang werden die Schüler in die Entstehung oder Veränderung eines Tafelbilds miteinbezogen. Dabei können die Schüler selbst aktiv werden und an die Tafel kommen, um etwas zu verändern, zu ergänzen oder zu gestalten. Der Vorteil dieser Herangehensweise ist, dass die Schüler den Entstehungsprozess miterleben und mitprägen können.

Bei der Tafelarbeit wird die Kommunikation und Interaktion in der Regel nach vorne zentriert. Auch wenn die Schüler in die Arbeit an der Tafel mit eingebunden werden, ist die Arbeitsform in der Regel frontal.

Abschließend zur Sachanalyse soll die Frage Klafkis geklärt werden, was den Schülern den Zugang zur Sache erschweren könnte (vgl. Jank/ Meyer 1999, S. 133).

Die Fülle an Informationen, die an diesem Projekttag geboten wird, könnte manche Schüler überfordern. Des Weiteren ist den Schülern die Methode des Story Tellings nicht geläufig, was zu Verwirrung führen könnte. Die Methode der Lerntheke ist den Schülern nur vom Vortag bekannt. Hier besteht die Gefahr, dass die Schüler bei der Bearbeitung der Materialien Hilfe brauchen und zu wenig Betreuungspersonal zur Verfügung steht. Die gemeinsame Diskussions- und Erarbeitungsphase erfordert von den Schülern sehr viel Konzentration und Aufmerksamkeit. Erschwerend kommt hinzu, dass diese Phase erst am Ende des Schultags stattfindet und die Schüler bis dahin sehr viel leisten müssen.

Die Beschreibung der **didaktische Reduktion** erfolgt nach dem chronologischen Ablauf des Projekttag und orientiert sich an den Teilen zu Story Telling, Lerntheke und die anschließende gemeinsame Diskussions- und Erarbeitungsphase an der Tafel.

Die Anwendung der Methodik des Story Telling birgt vielerlei Elemente der Elementarisierung. Allein das Erzählen ist „ein Aufheben der Kompliziertheit“ (Nadolny 2001, S. 77) und somit für die Darstellung komplexer Zusammenhänge und die Reduzierung einer Vielfalt von Informationen sehr gut geeignet.

Die Lerntheke umfasst ein äußerst großes Informationsangebot. Dabei werden die Informationen zu den in der Sachanalyse dargestellten Bereichen reduziert dargestellt.

Der Anbau, Wachstum und die Ernte des Kakaos sowie die Vorbereitung zur Weiterverarbeitung werden beispielsweise anhand einer Station der Lerntheke bearbeitet. Die Inhalte werden auf die wesentlichen Bestandteile des Prozesses reduziert und in Form von acht elementaren Arbeitsschritten wiedergegeben. Weitere Beispiele für die didaktische Reduktion im Rahmen der Lerntheke sind in der Darstellung der methodischen Umsetzung aufgeführt. Um Wiederholungen zu vermeiden, wird an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen.

Die gemeinsame Erarbeitungsphase an der Tafel zum Thema der beteiligten Akteure der Schokoladenproduktion enthält besonders viele Elemente der didaktischen Reduktion. Sachanalytisch werden an dieser Stelle komplexe Zusammenhänge von Weltmarkt und Kakao, globale Vernetzungen sowie das Thema Gerechtigkeit angesprochen.

Die Betrachtung der beteiligten Akteure wurde auf fünf zentrale Figuren reduziert: den Kakaobauer, den Händler, die Schokoladenfabrik, den Supermarkt und den Konsumenten. Insbesondere die Figur des Händlers wurde stark reduziert, da auf die Darstellung weiterer Zwischenhändler verzichtet wird. Der Figur des Händlers wird die Aufgabe des Handels und Transports von Kakao zugeschrieben.

Die Erläuterung des Begriffs des Weltmarkts wird explizit nicht thematisiert. Attribute des Weltmarkts finden sich in der Darstellung des Händlers, der Schokoladenfabrik und des Supermarkts wieder.

Bei der Verteilung des jeweils zustehenden Lohns für die einzelnen Akteure arbeiten die Schüler am Beispiel einer Tafel Schokolade, deren Preis vereinfacht mit einem Euro datiert wird, um ein Rechnen mit größeren Summen zu vermeiden. Am folgenden Projekttag wird die realistische Einschätzung des Lohns eines jeden Akteurs prozentual nach dem Weltmarktpreis auf den Preis von einem Euro pro Schokoladentafel angeglichen. Der Lerninhalt wird zudem dahingehend vereinfacht, dass Ausgaben für weitere Bestandteile von Schokolade wie Milch und Zucker nicht berücksichtigt werden. Vereinfachend wird nur der Bestandteil Kakao diskutiert.

Bei der Auseinandersetzung mit der **Methodik** stellt sich die Frage, wie man den Inhalt und seine Struktur für die Zielgruppe zugänglich, interessant und begreiflich machen kann. Teilweise wurden im Zuge der Beschreibungen bereits Hinweise darauf gegeben. Nun sollen diese kompakt dargestellt werden.

Als erstes wird betrachtet, inwiefern die zentralen Bildungsinhalte des Projekttages trotz der beschriebenen Informationsdichte und ihrer Komplexität methodisch umgesetzt werden. Daraufhin sollen die bedeutendsten Methoden herausgegriffen und genauer betrachtet werden. Abschließend werden die im Kontext der Sachanalyse benannten potentiellen Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Sache nochmals aufgegriffen und methodische Strategien zur Vermeidung entwickelt.

Der zentrale Bildungsinhalt des Wegs vom Kakao zur Schokolade wird hauptsächlich in dem ersten Teil des Schultags (bis zur Pause) abgehandelt. Dies geschieht anhand der Methoden Story Telling und Lerntheke. Der zweite bedeutende Bildungsinhalt, nämlich das Kennenlernen globaler Zusammenhänge und einzelner Akteure im Kontext der Schokoladenproduktion, wird mittels der gemeinsamen Diskussions- und Erarbeitungsphase erarbeitet. Die Sensibilisierung für die Bedeutung globaler Zusammenhänge ist für die Lebenswirklichkeit jedes einzelnen Schülers bedeutend und wird an dieser Stelle anhand der Identifikationsfigur ‚Schokoladenkonsumentin‘ herausgestellt. Sie wurde jedoch auch bereits im Zuge der Lerntheke eingeleitet: durch eine genaue Betrachtung der verschiedenen Produkte aus der Lebenswelt der Schüler, die Kakao enthalten.

Die methodische Herangehensweise in Form des Story Telling, der Lerntheke und der partizipativen Erarbeitung anhand eines Tafelbildes wurden bereits im Abschnitt zur Sachanalyse dargestellt. Nun soll ein detaillierter Einblick in die konkrete Umsetzung der einzelnen Methoden gegeben werden.

Das Story Telling führt die Schüler in die Thematik des Tages ein. Außerdem beinhaltet die Geschichte bereits die zentralen Aspekte der Inhalte der Lerntheke, welche die Schüler zu einem späteren Zeitpunkt vertiefen können. Den Schülern wird der Zugang zu der Geschichte erleichtert, indem zu Beginn eine kurze Beschreibung des Ablaufs der Methode erfolgt und erklärt wird, was von den Schülern erwartet wird. Des Weiteren wird an dem Vorwissen der Schüler, das am ersten Projekttag gewonnen wird, angeknüpft, indem die Hauptfiguren der Geschichte wiederholt werden. Die Geschichte ist in kurze Sinneinheiten gefasst und wird in einfachen Satzstrukturen und einem langsamen Erzähltempo zugänglich gemacht. Während der Erzählung werden die jeweils aktiven Figuren der Geschichte zusätzlich visualisiert, indem die vortragende Person ein Standbild der jeweiligen Figur hochhält. Außerdem werden kontinuierlich kurze Unterbrechungen des Erzählens vorgenommen, um wichtige Inhalte deutlich zu machen und Verständnisfragen zu klären oder die Schüler über den weiteren Verlauf und Hintergründe von Zusammenhängen rätseln zu lassen. Das Story Telling integriert Interessen der Schüler und ermöglicht ihnen den Zugang zu komplexen Inhalten, die räumlich von der Lebenswelt der Schüler weit entfernt sind. Insbesondere Ahmed und Dustin haben ein großes Interesse an Geschichten und Märchen. Mündliche Beteiligung und sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler kann bei der Besprechung der Geschichte angeregt und gefördert werden.

Der Umgang mit der Methode *Lerntheke* wird mit den Schülern zu Beginn der Arbeit wiederholt. Außerdem werden den Schülern die einzelnen Stationen der Lerntheke vorgestellt. Diese sind mittels beschreibenden Ganzworten und einem dazu passenden Bild, das über den Inhalt der einzelnen Station Auskunft gibt, gekennzeichnet. Die Stationen sind linear an der Tafel entlang aufgebaut. An der Tafel befinden sich bezüglich jeder Station eine Anzahl von Kästchen, die signalisieren, wie viele Schüler an der jeweiligen Station parallel arbeiten können. Um einen Überblick zu haben, welcher Schüler welche Tätigkeit ausführt, notieren die Schüler ihre Namen in die Kästchen. Beenden sie eine Station, so löschen sie ihren Namen aus dem Kästchen heraus und tragen ihn an einer neuen Station wieder ein.

Das Arbeiten an der Lerntheke bietet den Schülern handelnde Zugänge zu den verschiedenen Themen. Da die Schüler gerne anhand von Arbeitsblättern arbeiten, wird versucht, dieses Element in verschiedenen Stationen der Lerntheke aufzugreifen. Angefertigte Arbeitsblätter der Schüler werden gesammelt. Diese erscheinen in der Kakaomappe, die jeder Schüler am Ende des Projekts ausgehändigt bekommt. Eine gute Strukturierung und klare Arbeitsaufträge sind für die Schüler im Umgang mit einer offenen Unterrichtsmethode, wie sie die Lerntheke darstellt, sehr wichtig.

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

Bei der Durchführung der Lerntheke wird zum Teil auf Methoden zurückgegriffen, welche die Schüler bereits kennen (z.B. Klammerkarten), darüber hinaus werden auch neue Methoden (z.B. Hörkassette zum Thema Transportweg) eingeführt. Um möglichst viele Lernkanäle der Schüler zu aktivieren, wird darauf geachtet, mit den Materialien viele Sinne anzusprechen und eine Vielfalt an interessantem Material anzubieten. Des Weiteren werden viele Momente der Wiederholung eingebaut.

Die Lerntheke bietet die Möglichkeit, viele Informationen unterschiedlicher Natur zugänglich zu machen und aufzuarbeiten.

Im Folgenden werden die einzelnen Stationen der Lerntheke skizziert und beschrieben, welchen Schülern die angewandte Zugangsweise am meisten entspricht. Dabei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass alle Stationen dem Lernniveau der Schüler entsprechen, jedoch manchmal Unterstützung benötigt wird, und inhaltlich für alle relevant sind.

Die Schüler können die Arbeitsschritte des Anbaus von Kakao an der ersten Station der Lerntheke anhand von Bildmaterial, das in der richtigen Reihenfolge gelegt werden soll, nachvollziehen und daraufhin auf einem Arbeitsblatt mittels Text-Bild-Zuordnung wiederholen. Dies entspricht dem Lernniveau von Ömer, Rajiv, Toni, Stefan und Jonas (vgl. Beschreibung der Schüler). Alle anderen Schüler brauchen in diesem Bereich Unterstützung. Eine weitere Station der Lerntheke thematisiert die industrielle Herstellung von Schokolade. Ein vierseitiges Büchlein mit Nahaufnahmen des Prozesses und kurzen Beschreibungen gibt die Abläufe in einer Schokoladenfabrik wider. Die unterschiedlichen Verarbeitungsformen des Kakaos können anhand von Anschauungsmaterialien mit allen Sinnen tiefergehend erfasst werden. Dazu steht beispielsweise Kakaopresskuchen, Kakaobutter und Kakaopulver zu Verfügung. Anhand eines Bandolinos kann der Ablauf der einzelnen Arbeitsschritte nochmals nachvollzogen und geübt werden. Das Bandolino bietet die Möglichkeit der Selbstkontrolle. Um den Schülern, die Aufgabe zu erleichtern, werden die selben Bilder wie in dem Büchlein verwendet. Dies entspricht insbesondere der Zone der nächsten Entwicklung von Ahmed, Dustin, Elif, Maria und Anna.

Das Endprodukt Schokolade wird in einer anderen Station anhand eines Geschmacktests zum Gegenstand einer genaueren Betrachtung. Dabei sollen die Schüler sich auf den gustatorischen Sinn konzentrieren. Des Weiteren soll anhand von drei Bewertungskategorien (viel Kakao, etwas Kakao und kein Kakao) der Kakaogehalt verschiedener Schokoladensorten und Süßigkeiten bestimmt werden. Dabei wurden bewusst nur drei Bewertungskategorien ausgewählt und auf eine Angabe in exakten Zahlenwerten, wie sie auf den Schokoladentafeln zu finden ist, verzichtet.

Um den Schülern die Bedeutung von Kakao und Schokolade in Produkten ihres Alltags ersichtlich zu machen, können die Schüler an einer weiteren Station der Lerntheke ver-

schiedene Produkte auf ihren Kakaogehalt untersuchen. Dabei sind angebotene Produkte den Kategorien „Hier ist Kakao drin“ und „Hier ist kein Kakao drin“ zuzuordnen. Aus Gründen der Vereinfachung wird darauf verzichtet, den Kakaogehalt weiter zu differenzieren. Hier sollen durch Riechen und Schmecken der unterschiedlichen Produkte wiederum der olfaktorische und gustatorische Sinn angeregt werden. Anhand von Klammerkarten mit differenziertem Schwierigkeitsniveau bezüglich der Lesekompetenz (entsprechend der Zone der nächsten Entwicklung der jeweiligen Schüler) kann die Thematik vertieft werden. An einer weiteren Station der Lerntheke lernen die Schüler verschiedene Anbauländer von Kakao kennen. In diesem Kontext werden allerdings nicht alle 45 Anbauländer aufgezeigt, sondern nur die bedeutendsten Anbauländer der verschiedenen Kontinente: Ghana, Nigeria, Kamerun und Elfenbeinküste in Afrika, Malaysia, Indonesien und Papua-Neuguinea in Asien sowie Brasilien, Peru, Ecuador, Kolumbien, Venezuela, Mexiko und Dominikanische Republik in Amerika. Die Schüler betrachten zunächst eine Karte, auf der besagte Länder farbig gekennzeichnet sind. Dies vereinfacht ihnen die Aufgabe, die Anbauländer an die richtige Stelle einer Übungskarte zu puzzeln und zu kleben beziehungsweise die Anbauländer auf einer Weltkarte auszumalen. Insbesondere Rajiv und Jonas sind an Geographie interessiert. Für Rajiv ist der taktile Bereich darüber hinaus ein besonders guter Lernkanal.

Der Transport des Kakaos wird an einer letzten Station thematisiert. Dieser wird dabei reduziert auf den Weg, die Dauer und die Mittel des Transports. Des Weiteren spielen Herkunftsland und Fabrik des Ziellands eine Rolle. Diese Elemente können anhand eines Arbeitsblattes nachvollzogen werden. Es wird insbesondere der Hörsinn angesprochen: Die Schüler können eine Kassette zur Beschreibung des Transports anhören und umkreisen zu jedem Ablauf das zutreffende Bild. Die Zugangsweise knüpft an die Zone der nächsten Entwicklung von Ahmed, Anna, Maria, Elif und Dustin an, stellt aber auch für alle anderen Schüler eine interessante Station dar.

Die komplexen Zusammenhänge in der *Diskussions- und Erarbeitungsphase* werden Schülern *anhand eines Tafelbilds* zur besseren Visualisierung zugänglich gemacht. Um keine lehrerzentrierte und frontale Phase des Unterrichts zu schaffen, wird das Tafelbild interaktiv, in Zusammenarbeit mit den Schülern, geschaffen. Des Weiteren wird darauf geachtet immer wieder den Bezug zur Lebenswelt der Schüler herzustellen und die Zusammenhänge in strukturiertem Vorgehen schrittweise zu erarbeiten: anfangs wird die Tätigkeit des jeweiligen Akteurs beschrieben (wobei Bilder der Akteure in chronologischer Reihenfolge vertikal an der Tafel angebracht werden), danach folgt eine Bewertung nach den Kategorien Arbeitszeit und Anstrengung der jeweiligen Tätigkeit. Die Schüler sollen sich dabei selbst mit der Rolle des Akteurs „Konsument“ identifizieren. Die Bewertung der

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

Akteure erfolgt in Form einer gemeinsamen Diskussion beziehungsweise im Abstimmungsmodus. Die Kategorie der Dauer der Arbeitszeit wird durch die Länge eines Strahls an der Tafel visualisiert. Die Kategorie der Anstrengung der Tätigkeit eines Akteurs wird durch die Attribute „sehr anstrengend“, „etwas anstrengend“, „leicht“ beschrieben, die den einzelnen Akteuren in Form von Aufklebern an der Tafel zugeordnet werden. Nicht lesende Schüler können sich dabei an den verschiedenen Farben der Aufkleber orientieren. Abschließend bestimmen die Schüler gemeinsam den gerechten Lohn eines Akteurs für seine Tätigkeit und ordnen diesen in Form von Spielgeld zu. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass die Schüler ein Verständnis für die Ungerechtigkeit des Weltmarkts entwickeln, was zentraler Gegenstand des Weiteren Projektverlaufs ist. Das entstandene Tafelbild kann dabei als Basis verwendet werden.

Im gesamten Prozess der Diskussion soll die Meinung der einzelnen Schüler durch aktives Handeln (beispielsweise Umverteilen der Geldstücke an der Tafel) unterstrichen werden. Auf diese Weise können auch nichtsprechende Schüler in den Prozess mit einbezogen werden.

Spannung an dem Projekt wird dadurch aufrecht erhalten, dass am Ende die Frage aufkommt, was Kofi, der Kakaobauer aus der Geschichte, mit dem zugeteilten Geld kaufen wird.



Foto 1: Erstellen des Handelsprozesses

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

Abschließend soll ein Rückbezug auf die Darstellung möglicher Schwierigkeiten bei der Aufbereitung der Sache (vgl. Sachanalyse) stattfinden und erklärt werden, mittels welcher Strategien den Schwierigkeiten entgegengewirkt werden soll.

Der Befürchtung, dass die Fülle an Informationen manche Schüler überfordert, soll durch eine gute Strukturierung und das didaktisch reduzierte Informationsangebot entgegengewirkt werden. Phasen der Wiederholung und Entspannung (z.B. eine Igelballmassage) werden eingeplant, können aber zusätzlich durchgeführt werden, wenn aktueller Bedarf auftritt.

Um keine Verwirrung aufgrund der Verwendung unbekannter Methoden wie dem Story Telling zu stiften, ist eine Einführung der Methode wichtig. Dabei sollte darauf geachtet werden, den Schülern zu zeigen, was sie erwartet und welches Verhalten von ihnen erwartet wird. Der Umgang mit der Methode der Lerntheke sollte nochmals wiederholt werden. Falls Schüler mehr Unterstützung bei der Bewältigung der Aufgaben brauchen, als geplant wird, können die Schüler in kleine Gruppen zusammengefasst werden, die jeweils an dem selben Material arbeiten und eine Betreuungsperson zugeteilt bekommen. Da die Diskussions- und Erarbeitungsphase viel Konzentration und Aufmerksamkeit von Seiten der Schüler erfordert, ist in diesem Zusammenhang kleinschrittiges Vorgehen in überschaubaren Zusammenhängen besonders wichtig. Die Befindlichkeit der Schüler sollte immer berücksichtigt und für unerwartete Wendungen während des Unterrichts Raum gelassen werden.

Zusammenfassend sollen noch einmal die eingangs beschriebenen Aspekte aufgegriffen werden, die anhand der didaktischen Analyse bearbeitet werden sollen: es soll gezeigt werden, ob sich die geplanten Inhalte des Projekts für die Schüler lohnen und wie mit komplexen Strukturen und der Informationsdichte der Inhalte umgegangen werden kann.

Durch die Ausführungen ließ sich demonstrieren, dass sich die Inhalte des Projekts für die Schüler eignen. In der Kategorie des Bildungsgehalts konnten zahlreiche Bezüge zur Lebenswelt der Schüler hergestellt und die gegenwärtige, exemplarische und zukünftige Bedeutung der Inhalte der einzelnen Projektstage anschaulich dargestellt werden. Zum einen ergibt sich für die Schüler durch die mehrperspektivische Betrachtung des Gegenstands „Schokolade“ ein facettenreicher Wissenszuwachs, zum anderen werden auch lebensbedeutsame Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, wie zum Beispiel die Kompetenz des Problemlösens, aufgebaut beziehungsweise verstärkt. Die Schüler werden zur Selbstreflexion und bewusstem Entscheidungsverhalten angeregt.

Die Umsetzung des komplexen und vielfältigen Themas zeigte sich in den Aspekten der Didaktischen Reduktion und der Methodik. Elementar ist, an den Ausgangsbedingungen und Interessen der Schüler anzuknüpfen. Dafür ist eine genaue Auseinandersetzung mit

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

den Schülern notwendig. Die Beschreibung der Schüler (vgl. 5.1.2 Beschreibung der Schüler) kann als Vorlage verwendet werden. Die Methodik des Story Tellings bietet eine affektive Zugangsweise für die Schüler, die es erlaubt, abstrakte Zusammenhänge zu reduzieren und exemplarisch zugänglich zu machen. Eine Lerntheke eignet sich für die Vermittlung von einem großen Informationsangebot. Zum Teil ist jedoch viel Personal zur Unterstützung der Schüler notwendig. Generell soll auf eine gute Strukturierung, handelnd-aktive Zugangsweisen und das Einbeziehen vieler Sinne geachtet werden. Eine gute Mischung aus einem interessanten Wechsel der Sozial- und Unterrichtsformen und bekannten Rhythmisierungselementen, Phasen der Wiederholung und Phasen mit neuen inhaltlichen Angeboten sowie Phasen des Arbeitens und der Entspannung sind eine gute Ausgangslage für das Gelingen eines Projekts.

5.2.3 Der pädagogische Baukasten

Der pädagogische Baukasten zum Projekt ‚Schokolade‘ (vgl. Abb. 3) wurde in Anlehnung an eine ähnliche Darstellung zum Themenkomplex ‚Baumwolle‘ entwickelt. Christoph Steinbrink erstellte diese für ein Unterrichtsmaterial des Referats für ‚Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit‘.³¹ Die Struktur wurde weitestgehend übernommen und mit in der Konzeptuierung erarbeiteten Inhalten gefüllt. Im Rahmen dieser Arbeit wurde die linke Spalte ‚Bedürfnisse der Zielgruppe‘ als weitere notwendige Kategorie hinzugefügt.

Der pädagogische Baukasten bietet die Möglichkeit an dieser Stelle, die wichtigsten Aspekte der Konzeptuierung des Projekts nochmals abschließend auf einen Blick darzustellen. Die blaue Spalte stellt die Themen, inhaltliche Schwerpunktsetzungen innerhalb der Themengebiete sowie die Ziele des Globalen Lernens dar. Letztere gehen auf die unter 5.2.1.1 ‚Ausgewählte Elemente Globalen Lernens‘ ausgewählten und beschriebenen Gedanken der Leitideen des ‚Forums Schule für eine Welt‘ zurück. Im Kasten ‚Kombinierbarkeit von Themenfeldern‘ wurden Anregungen hinzugefügt, durch welche die Inhalte des Projekts über den Projektzeitraum hinaus weitergeführt werden könnten. Die gelbe Spalte bietet einen Überblick zu den methodischen Zugängen Globalen Lernens, stellt die zentralsten methodischen Arbeitsformen dar und geht auf die benötigten Unterrichtsmaterialien ein. Die methodischen Zugänge Globalen Lernens ergaben sich aus der Erörterung der methodisch-didaktischen Grundsätze des Forums ‚Schule für eine Welt‘ unter 5.2.1.1 ‚Ausgewählte Elemente des Globalen Lernens‘. Die rote Spalte beinhaltet Aspekte des äußeren Arbeitsrahmens sowie Elemente, welche sich aus den Bedürfnissen der Zielgruppe ergeben und bei der Umsetzung des Projekts beachtet werden sollen. Die Pfeile, welche von diesem Kasten ausgehen, sollen veranschaulichen, in welche Bereiche die Bedürfnisse der Zielgruppe ebenfalls eingearbeitet wurden. Eine detaillierte Darstellung dieses Bereichs der Konzeptuierung ist unter 5.2.1.2 ‚Elemente des Unterrichtsalltags der Zielgruppe‘ zu finden.

³¹ Erhältlich in der Schulstelle ‚Eine Welt‘, München.

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

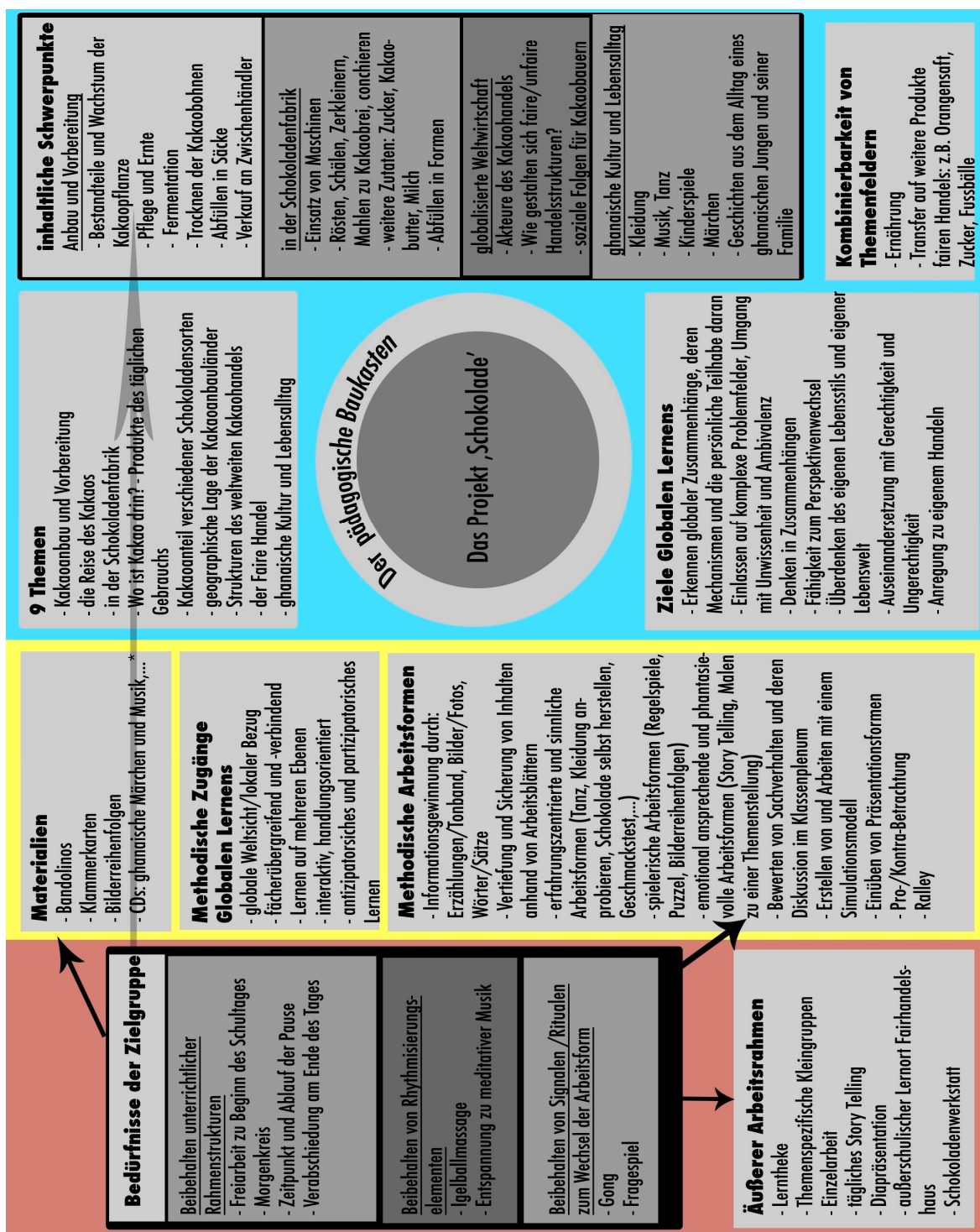


Abb. 3: Der pädagogische Baukasten zum Projekt ‚Schokolade‘

* eine vollständige Aufführung aller benötigten Materialien ist im Anhang II zu finden

Der pädagogische Baukasten bietet abschließend einen Überblick zu der Konzeptuierung des Projekts. Im Folgenden soll die Durchführung beschrieben und reflektiert werden.

5.3 Reflexion: Beschreibung der Durchführung und Beantwortung der zentralen Fragestellung

Die Bewertung des Projektes soll anhand zweier Gesichtspunkte durchgeführt werden. Zum einen soll auf die Durchführung und Umsetzung der Konzeptuierung eingegangen werden. Zum anderen soll versucht werden, die zentrale Fragenstellung *Wie kann Globales Lernen in der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung umgesetzt werden?* anhand der Fragen (vgl. 4.5 ‚Theoretische Schlussfolgerungen für eine praktische Umsetzung‘), die sich aus der theoretischen Zusammenführung von Globalem Lernen und der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ergeben haben, zu beantworten. Grundlage für die Beantwortung der Fragen sind die Erfahrungen und Ergebnisse, die durch das Projekt gewonnen werden konnten.

5.3.1 Beschreibung der Durchführung

Die Durchführung des Projektes ist im Gesamten sehr nah an der beschriebenen Konzeptuierung orientiert gewesen. Da diese in ausführlicher Form dargestellt wurde, unnötige Wiederholungen vermieden werden sollen und es keine großen Abweichungen von der Planung gab, wird an dieser Stelle darauf verzichtet die Durchführung anhand jedes einzelnen Projekttagess wiederzugeben. Genaue Details zum tatsächlichen Ablauf des Projekts können den Artikulationsschemata im Anhang entnommen werden.

An dieser Stelle soll vielmehr darauf eingegangen werden, welche Aspekte in einer anderen Art und Weise als geplant umgesetzt werden mussten, welche Kritikpunkte und Veränderungsvorschläge sich bezüglich des Projektes ergeben sowie welche Ideen der Unterrichtsgestaltung diesem Projekt folgen könnten. Abschließend soll eine Bewertung des Projektes vorgenommen werden. Dabei wird sowohl unsere eigene Einschätzung als auch die Anmerkungen zu dem Projekt seitens der Lehrerin, der Erzieherin und des Schulbegleiters miteinbezogen, welche in der Klasse, in der das Projekt durchgeführt wurde, tätig sind.

Aspekte, die anders umgesetzt werden mussten

Bei der Umsetzung wurde versucht die aktuellen Bedürfnisse der Schüler in den Unterrichtsverlauf mit einzubeziehen. Aus diesem Grund mussten spontan zeitliche Umgestaltungen vorgenommen werden, um den Schülern beispielsweise eine Pause oder etwas Bewegung zu ermöglichen. Zur Auflockerung wurde in diesem Kontext oftmals das ghanaische Stück ‚Das Lied der bunten Vögel‘ gesungen und dazu getanzt.

Als wesentliche Veränderung, die sich bereits aus der Reflexion des ersten Projekttagess ergab, stellte sich dar, dass die Schüler bei der Auswahl von Materialien an der Lerntheke unterstützt werden mussten. Am ersten Projekttag hatte sich gezeigt, dass viele Schüler bei der freien Auswahl von Materialien Schwierigkeiten hatten, ihren Fähigkeiten entsprechend zu wählen und tendenziell zu Materialien griffen, die einen geringeren Schwierigkeitsgrad hatten. Am zweiten Projekttag wurden den einzelnen Schülern insbesondere die Materialien beschrieben, die besonders gut für sie geeignet erschienen.

Kritikpunkte und Verbesserungsanregungen bezüglich des Projekts

Ein möglicher Kritikpunkt an dem Projekt könnte sein, dass bei der Thematisierung der existentiellen Probleme der ghanaischen Kakaobauernfamilie verstärkt der Bezug zur Lebenssituation der Schüler hätte hergestellt werden können. Ein Vergleich der Probleme hätte tiefere Erkenntnisse über die Unterschiede von Problemen, wie sie eine Familie in Ghana oder in Deutschland betreffen, ermöglicht. In diesem Zusammenhang wurde uns im Vorfeld von der Klassenlehrerin abgeraten auf den Lebensalltag der Schüler Bezug zu nehmen, da die Schüler teilweise in schwierigen sozialen und finanziellen Verhältnissen leben. Es ist jedoch zu überlegen, ob ein Vergleich die Schüler stärker dazu angeregt hätte, ihre eigene Lebenswirklichkeit zu überdenken. Zudem hätten während des Projekts mehr Situationen geschaffen werden können, die zur Reflexion des eigenen Lebensstils beitragen. Die Suche nach Lösungen für die scheinbar aussichtslose Situation des Kakaobauern (am dritten Projekttag) hätte beispielsweise nicht nur aus Sicht des Kakaobauern angesprochen, sondern auch aus der eigenen Handlungsperspektive der Schüler beleuchtet werden können.

Ein weiterer Kritikpunkt an dem Projekt ergibt sich ebenso aus der Tatsache, dass viele Schüler aus schwierigen sozialen und finanziellen Verhältnissen stammen. Im Laufe des Projektes wurde den Schülern nur eine alternative Handlungsmöglichkeit zu ihrem bisherigen Konsumverhalten von Schokolade aufgezeigt: der Kauf von fair gehandelter Schokolade. Diese Handlungsmöglichkeit ist bei begrenzten finanziellen Mitteln nur schwer in die Praxis umzusetzen, da fair gehandelte Schokolade teurer ist als nicht fair gehandelte. Andere Handlungsmöglichkeiten, wie Verzicht auf Schokolade oder der Konsum von weniger, dafür fair gehandelter Schokolade, ergeben sich aus dem Projekt, wurden jedoch nicht explizit mit den Schülern erarbeitet.

Im Umgang mit Widersprüchlichkeiten von Problemsituationen kam es im Unterrichtsgeschehen zu unerwarteten Situationen. Am vierten Projekttag war es beispielsweise aus Gründen der Diskretion nicht geplant, die Entscheidungen, welche die Schüler bezüglich des Kaufs der Schokolade treffen, in einem gemeinsamen Gespräch zu thematisieren. Es fiel auf, dass es den Schülern Schwierigkeiten bereitete, eine Entscheidung zu treffen und

Unsicherheit aufkam. Aus diesem Grund wurde von Seiten der Projektleiterinnen des Öfteren betont, dass es keine richtige oder falsche Entscheidung gibt. Rückblickend muss jedoch die Frage gestellt werden, ob diese Situation besser nachbereitet hätte werden müssen. Beispielsweise im Rahmen eines gemeinsamen Gesprächs, in dem die Schüler ihre Schwierigkeiten bei der Entscheidung thematisieren können.

Als größter Kritikpunkt an dem Projekt kann gesehen werden, dass die Rückführung des Exemplarischen in die Realität zu wenig ausführlich geschehen ist. Dies bezieht sich beispielsweise auf die exemplarische Darstellung der Einflüsse des Welthandels auf die fiktive Kakaobauernfamilie. Anhand der zunehmend verallgemeinernden Wortwahl (im Laufe des Projekts wurde weniger von ‚Kofi‘ sondern von ‚den Kakaobauern‘ im Allgemeinen gesprochen) und dem Besuch des Fairhandelshauses, das den Schülern ermöglichte, weitere fair gehandelte Produkte kennen zu lernen, bestand die Möglichkeit für die Schüler, das am Exemplarischen Erlernte selbstständig zu übertragen. Jedoch hätte eine deutlichere Rückführung der Inhalte auf reale Fakten und Informationen sichergestellt, dass alle Schüler diesen Schritt vollziehen. Der Beurteilung der Klassenlehrerin zufolge kann davon ausgegangen werden, dass acht von zehn Kinder die Generalisierung geschafft haben. Bei Dustin und Ahmed, deren Verständnis sehr stark an die Geschichte geknüpft war, ist dies jedoch nicht sicher.

Einen weiteren Aspekt in diesem Zusammenhang stellte die Authentizität des Materials dar (vgl. 2.8.5 Medien und Materialien). Eventuell hätten die fiktiven Personen des Story Tellings durch reale Personen ersetzt werden können. Anstelle der Geschichte hätte man Ghanaer in die Schule einladen und sie von ihren Erfahrungen berichten lassen können. Noch eindrucksvoller wäre natürlich der Besuch einer realen Kakaopflanzung gewesen. Diese Vorschläge würden zwar eine authentischere Begegnung mit dem Lerninhalt ermöglichen, erscheinen aber unter realen Gesichtspunkten kaum umsetzbar.

Dies spiegelt ein allgemeines Problem des Globalen Lernens wider, welches bereits in Form der Fragestellung (vgl. 4.2 ‚Schnittstellen der beiden Bereiche‘) ‚Wie ist Lernen in konkreten Situationen auch bei Themen der räumlich globalen Ebene möglich?‘ festgehalten wurde. Die Forderung der Umsetzung Globalen Lernens in konkreten Situationen wie sie beispielsweise das Forum ‚Schule für eine Welt‘ formuliert (vgl. 2.7.1.4 ‚Methodisch-didaktische Grundsätze des Globalen Lernens‘ und Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 24), wird nicht konkreter in den Konzeptionen Globalen Lernens ausgeführt. Bei der Umsetzung dieses Projekts stellt sich die Frage, wie beispielsweise der Anbau von Kakao in konkreten Situationen erfahrbar gemacht werden soll.³²

³² Da diese Frage ein allgemeines Problem darstellt, das nicht im Rahmen des Projekts geklärt werden kann, wird jene in den nachfolgenden Ausführungen nicht weiter als Fragestellung berücksichtigt. Die mangelnden Ausführungen des Schweizer Forums diesbezüglich sind zu kritisieren.

Weitere Themen, die sich aus dem Projekt ergeben

Aus der Durchführung des Projektes haben sich Themen ergeben, die als Weiterführung behandelt werden können. Es bietet sich beispielsweise an, das Thema der bewussten und gesunden Ernährung im Anschluss an dieses Projekt aufzugreifen, da dieser Aspekt nicht explizit zum Gegenstand des Projekts wurde. Außerdem wäre es möglich im Anschluss an die nähere Betrachtung des Kakaos auch andere Bestandteile von Schokolade (zum Beispiel Zucker) oder weitere fair gehandelte Produkte in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken. Milch als Bestandteil von Schokolade und die aktuelle Diskussion um den Milchpreis könnte die Schüler nach Bayern zurückführen und die Situation der Milch-erzeuger mit der von Kakaobauern vergleichen lassen.

In diesem Sinne lassen sich noch viele Anknüpfungspunkte finden. Natürlich können in Form des Spiralprinzips dargebotene Inhalte auch auf höheren Niveaustufen aufgegriffen werden.

Allgemeine Einschätzung zum Verlauf des Projektes

Insgesamt konnte der Eindruck gewonnen werden, dass die Schüler Freude an dem Projekt zur Schokolade hatten und ihren Bildungshorizont erweitern konnten.

Der Bewertung des Schulbegleiters, der Klassenlehrerin und der Erzieherin zufolge war die methodisch-didaktische Aufbereitung dem Alter, der Entwicklung und den allgemeinen Voraussetzungen der Schüler entsprechend und wurde der Individualität der einzelnen Schüler gerecht. Zudem wurde der ganzheitliche Zugang zu den Inhalten gelobt. Der Unterricht wurde nicht als zu stark lehrerorientiert empfunden und der sprachliche Anteil erschien angemessen. Des Weiteren beurteilten die drei ‚Beobachter des Unterrichtsgeschehens‘ den Abstraktionsgrad von Inhalten des Projektes nicht als zu hoch und betonten, dass das Projekt lokale Handlungsstrategien zur Bewältigung globaler Herausforderungen aufgezeigt hat.

In einem abschließenden Gespräch äußerte die Erzieherin, dass das Projekt „ein guter Weg war, der zu einem Verständnis für ein gemeinsames Miteinander – weltweit – geführt hat“.

5.3.2 Beantwortung der zentralen Fragestellung *‚Wie kann Globales Lernen in der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung umgesetzt werden?‘*

Im Folgenden soll die zentrale Fragestellung *Wie kann Globales Lernen in der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung umgesetzt werden?* beantwortet werden.

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

Hierfür werden die einzelnen Fragen, die sich aus der theoretischen Zusammenführung von Punkt 1 ‚Globales Lernen‘ und Punkt 2 ‚Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ ergeben haben (vgl. 4.5 ‚Theoretische Schlussfolgerungen für eine praktische Umsetzung‘) anhand der im Rahmen des Projekts ‚Schokolade‘ gewonnenen Erfahrungen reflektiert. Dabei werden besonders aussagekräftige Situationen und Momente exemplarisch aus dem Projekt herausgegriffen und bezüglich der einzelnen Fragen betrachtet. Am Ende jeder Frage werden die bedeutsamsten Aspekte nochmals in einer Zusammenfassung festgehalten oder in einer Schlussfolgerung konkretisiert.

Es soll mit der Reflexion von Fragen begonnen werden, welche den Bezug der Schüler hinsichtlich der globalen Ebene des Lerngegenstands ansprechen. Danach wird sich den Fragen, die sich auf Aspekte der Umsetzung des Lerngegenstands beziehen, zugewandt. Anschließend sollen Fragen zur Förderung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit im Rahmen des Projekts und auf gesellschaftlicher Ebene betrachtet werden. Den Abschluss der Reflexion bildet die Betrachtung von Erfahrungen der Zusammenarbeit mit externen Organisationen und Vereinen.³³

Es ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass es sich hier um keine objektive Darstellung handelt. Zwar wurden Videoaufnahmen ausgewertet, um eine objektivere Beobachtung zu ermöglichen, es fließen bei der Wahrnehmung der Schüler und der Interpretation ihres Verhaltens jedoch die Einschätzung und Bewertung der beiden Projektleiterinnen sowie die des weiteren Personals in der Klasse ein. Es handelt sich somit um eine subjektive Beschreibung von Eindrücken, die nicht ohne weiteres verallgemeinert werden kann.

³³ Die Einteilung der Fragen entspricht der Kategorisierung, die in 4.5 ‚Theoretische Schlussfolgerungen für eine praktische Umsetzung‘ vorgenommen wurde.

5.3.2.1 Bezug der Schüler zu der globalen Ebene des Lerngegenstands

- ***Ist die Betrachtung von Themen in globaler Perspektive für Menschen mit geistiger Behinderung interessant?***

Das Interesse der Schüler an der Betrachtung von Themen in globaler Perspektive ist vor allem angesichts der hohen kognitiven Anforderungen, welche sich durch das Einbeziehen der globalen Perspektive für sie ergeben, eine grundlegende Voraussetzung für die Ermöglichung eines erfolgreichen Lernprozesses. Ohne Interesse an der globalen Perspektive des Lerngegenstands werden sie, trotz Einsatz einer vielseitigen ‚methodisch-didaktischen Trickkiste‘, kaum die Ausdauer und Konzentration für eine tiefgehende Auseinandersetzung auf globaler Ebene aufbringen können. Eine Beantwortung dieser Fragestellung gibt also Aufschluss darüber, auf welcher motivationalen Basis methodisch-didaktisch gearbeitet wurde.³⁴ Auch bestätigte sich die Bedeutsamkeit dieser Fragestellung durch die unter 5.2.2.3 erbrachte Feststellung, dass der Lehrplan für die Unter- und Mittelstufe der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von 2003 thematisch keinen Begründungszusammenhang für die Umsetzung von Themen mit globaler Perspektive liefert. Im Folgenden sollen einige Beobachtungen aus der Projektzeit beschrieben werden, die ein Interesse der Schüler an Themen mit globaler Ebene vermuten lassen. Auf den Bezug der Schüler zur globalen Perspektive der Kakao- und Schokoladenproduktion, welche das Kernthema des Projekts darstellte, soll hierbei etwas genauer eingegangen werden.

Bereits zu Beginn des Projekts zeigten die Schüler großes Interesse an Themen, die geographisch über den Bezug zu Deutschland und Europa hinausreichten. Beim Suchen des afrikanischen Kontinents auf der Weltkarte beteiligten sie sich aktiv und versuchten ausdauernd Afrika auf der Weltkarte ausfindig zu machen. Besonders Ömer, der sich im Unterrichtsalldag nur selten aktiv an gemeinsamen Lernsituationen beteiligt, zeigte hier großes Interesse und detailliertes Wissen, indem er den afrikanischen Kontinent problemlos ausfindig machte und ihn den anderen Schülern zeigte. Auch im weiteren Projektverlauf wurden Lernangebote, welche die Arbeit mit Atlanten und Weltkarten beinhalteten, gerne von den Schülern angenommen. Besonders Jonas suchte sich an der Lerntheke bevorzugt diese bildunterstützten Angebote aus. Auch Elif puzzelte ausdauernd und selbstständig die Anbauländer an den richtigen Platz auf der Weltkarte. Toni, Rajiv, Maria und Anna gestalteten ihre eigene Karte der weltweiten Kakaoanbauländer.

³⁴ Dabei orientierte sich die Umsetzung stark an den unter 3.4.2.3 ‚Lernen bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ aufgeführten Bedingungen des Lernens.

Großes Interesse schienen die Schüler für den Lebensalltag und die Lebensweise des ghanaischen Jungen Kwabena zu haben. Dies zeigte sich zum einen in der intensiven und vor allem lange andauernden Aufmerksamkeit der Schüler während der Diapäsentation zu einem Tag in Kwabenas Leben sowie bei deren Nachbesprechung. Zum anderen stellten die Schüler zahlreiche Fragen zu den einzelnen Bildern. Ein besonderes Interesse riefen Unterschiede hervor, welche die Schüler in Alltagshandlungen Kwabenas im Vergleich zu den ihrigen feststellen konnten. So wollten sie Genaueres über das Zähneputzen mit einem Stöckchen des Neem-Baumes, das Tragen von Wasser auf dem Kopf und die Beschaffenheit von Kwabenas Haus erfahren. Auch waren sie erstaunt darüber, wie viel Kwabena neben der Schule zu Hause mithelfen musste. Der Skorpion und die Tatsache, dass er Kwabenas Schwester gestochen hatte, blieben allen in Erinnerung. Beeindruckt waren die Schüler von der Entfernung, die man zurücklegen muss, um von Deutschland bis in Kwabenas Dorf zu gelangen. Herausragend beteiligte sich Rajiv, ein Schüler aus Indien, in dieser Unterrichtssequenz. Er stellte einige Gemeinsamkeiten der Lebensumstände Kwabenas zu den ihm aus Indien bekannten fest. Hierdurch konnte er seinen Mitschülern beispielsweise erklären, weshalb Kwabena das Wasser abkocht, bevor er es trinkt.

Bezüglich der Kakao- und Schokoladenproduktion beschränkte sich das Interesse der Schüler nicht nur auf die Produktionsvorgänge in Deutschland (Schokoladenfabrik, Supermarkt). Die Tätigkeit von Akteuren auf globaler Ebene (Kakaoanbau und Kakaovorbereitung durch die Kakaobauern) erschien ihnen gleichsam interessant. Sie verfolgten gespannt das Story Telling, welches in die Tätigkeiten des Kakaobauers Kofi einführte, vertieften ihr Wissen durch Wiederholen der Inhalte anhand der Fotos zum Kakaoanbau und zur Kakaovorbereitung und untersuchten mit Begeisterung Kakaobohnen und -schoten. Beim Erstellen des Tafelbildes zum Gesamtprozess der Schokoladenproduktion und der Bewertung der einzelnen Tätigkeiten wurde deutlich, dass die Schüler die Arbeit des Kakaobauern als wichtigen Bestandteil der Schokoladeproduktion wahrnahmen und sie als sehr anspruchsvoll bewerteten. Ein Schüler äußerte das Bedürfnis, den Kakaobauern einmal nachspielen zu dürfen. Ihn faszinierte vor allem die Ernte mit dem Kakaomesser. Am vierten Projekttag hielt er diesen Vorgang als das für ihn beeindruckendste Element der Projektzeit fest, indem er folgendes Bild als Deckblatt für seine Kakaomappe malte.

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘



Foto 2: Kakaoernte: Kakaobauern schneiden mit ihren Kakaomessern die reifen Schoten vom Baum.

Das Story Telling, welches den Schülern die Situation der ghanaischen Kakaobauern-Familie näher bringen sollte, verfolgten die Schüler mit großer Aufmerksamkeit. Sie interessierten sich für die Bedürfnisse der Familie, diskutierten deren Wichtigkeit und machten sich motiviert an die Erarbeitung von Lösungsvorschlägen zur Verbesserung der Handelsbedingungen für die Kakaobauern in Ghana.

Schlussfolgerung:

Die Schüler interessierten sich für die Arbeit mit Weltkarten und Atlanten, das Kennenlernen der ghanaischen Kultur und Lebensweise, Produktions- und Handelsstrukturen sowie soziale Problemfelder in einem weltweiten Zusammenhang. Die Betrachtung eines Themas in globaler Perspektive erscheint daher auch für Schüler mit geistiger Behinderung durchaus reizvoll und interessant. Das Kennenlernen und Verstehen von anderen Kulturen und geographischen Kenntnissen auf den europäischen Raum einzugrenzen, wie es der Lehrplan vorsieht (vgl. 5.2.2.3), scheint für den Unterricht in einer Klasse, welche wie im Falle dieser Projektklasse auch von Schülern anderer Herkunft besucht wird, unangemessen. Die Schüler begegnen im Alltag einer Vielzahl an Produkten, die aus weit entfernten Ländern stammen oder dort produziert wurden. Globale Bezüge betreffen Menschen mit einer geistigen Behinderung nicht weniger als Menschen ohne eine Behinderung. Daher erscheint eine Erweiterung des Lehrplans für die Unter- und Mittelstufe der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung um eine globale Perspektive als notwendig. Es sollte aber auch betont werden, dass handlungsorientiertes Lernen, sinnliche Lernangebote und das Anknüpfen an die Lebensbedeutsamkeit der Schüler, wie sie der Lehrplan empfiehlt (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2003, S. 10f) im Rahmen dieses

Projekts von hoher Bedeutung waren, um das Interesse an globalen Themen zu erhalten und Lernprozesse zu ermöglichen. Abschließend kann festgestellt werden, dass eine insgesamt positive Bilanz emotionaler Erlebensqualitäten, die in dem Projekt erzeugt werden konnte, dazu beigetragen hat, die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler aufrecht zu erhalten (vgl. Lamers/ Heinen 2006, S. 168f und 3.4.2.3 ‚Lernen bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘).

- ***Ist Betroffenheit auf globaler Ebene erzeugbar? Veranlasst die Betroffenheit zur Reflexion des eigenen Lebensstils und zur Veränderung des eigenen Handelns?***

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung eignet sich eine Betrachtung des täglichen Story Tellings. Denn eine Funktion des Story Tellings war es die Geschehnisse auf globaler Ebene ins Klassenzimmer zu holen. Der Beantwortung der zweiten Fragestellung soll sich durch eine Reflexion der Entscheidungsfindung zwischen dem Kauf einer herkömmlichen und einer fair gehandelten Schokolade am vierten Projekttag angenähert werden. Hier wird sich exemplarisch auf die Entscheidungsfindung Tonis und Ahmeds bezogen.

Das *Story Telling* verfolgten die Schüler jeden Tag mit hoher Aufmerksamkeit und Teilnahme. Sie entnahmen den Geschichten nicht nur Informationen, sondern zeigten Empathiefähigkeit. Als die Schüler im Story Telling des dritten Tages erfuhren, dass die Familie sich aufgrund eines zu niedrigen Kakaopreises die benötigten Dinge (Arztbesuch, neue Kleidung und Kakaomesser, Schulgeld) nicht leisten konnte, waren sie sehr betroffen. Obwohl es sich um ein Ereignis auf globaler Ebene handelte, konnten sie verstehen, was dies für die Familie bedeutete und mit ihr fühlen. Den geringen Preis, den der Kakaobauer Kofi für seine Kakaoernte bekommen sollte, empfanden sie, verglichen mit seiner geleisteten Arbeit, als äußerst ungerecht. Aus der emotionalen Betroffenheit heraus gewannen die Schüler die Motivation, die Situation verändern zu wollen und entwickelten Lösungsvorschläge wie der Kakaobauer es schaffen könnte, doch noch zu seinem gerechten Lohn zu kommen.

Bei der *Entscheidungsfindung* am vierten Projekttag fiel Toni die Wahl zwischen der nicht fair gehandelten Schokolade für 0,35 € und der fair gehandelten Schokolade für 1,09 € leicht. Zielstrebig wählte er die günstigere von beiden. Auf die Rückfrage, weshalb er diese gewählt habe bestätigte er, dass der günstige Preis überzeugend gewesen sei. Auf die

weitere Nachfrage, ob es ihm nichts ausmache, dass die Kakaobauern bei der von ihm gewählten Schokolade nicht genug Geld für ihre Arbeit bekommen und deren Familie die benötigten Dinge nicht bezahlen können, antwortete er: „Nein, die sind ja so weit weg.“ Die Tatsache, dass die Kakaobauern weit entfernt lebt, man ihnen im Alltag nicht persönlich begegnet, die Schwierigkeiten der Familie durch ‚unfaire‘ Handelsstrukturen nicht tagtäglich hautnah miterlebt, lassen die Betroffenheit für ihre Situation nicht lange und intensiv genug anhalten, um das eigene Konsumverhalten zugunsten seiner existenziellen Bedürfnisse zu verändern. Die Entscheidungsfindung Tonis unterscheidet sich unter Umständen nicht erheblich von der eines Jungen oder Erwachsenen ohne geistige Behinderung. Denn wäre das der Fall, würden Supermärkte ihr Angebot auf fair gehandelte Produkte umstellen müssen, um weiter im Wettbewerb bestehen zu können. Da fair gehandelte Produkte bisher eine Randerscheinung der Produktpalette sind, scheint es der Mehrheit der Bevölkerung ähnlich zu gehen wie Toni.

Ahmed wählte nach kurzer Überlegung die fair gehandelte Schokolade. Als die Projektleiterin ihn fragte, weshalb er diese Schokolade gewählt habe, antwortete er, es sei ihm wichtig, dass Kofi genug Geld für den Kakao bekommt und seine Familie gut leben kann. Bei der Nachfrage, ob es ihm nichts ausmache mehr Geld für die Schokolade bezahlen zu müssen, verneinte er. Da bei Ahmed eine ausgesprochen große Betroffenheit für die Situation der Kakaobauernfamilie während der täglichen Story Tellings zu beobachten war und aufgrund der enormen Parteilichkeit für den Kakaobauern Kofi beim Erstellen einer gerechten Verteilung (er teilte ihm ein Dreiviertel seiner gesamten Torte zu und betonte dass Kofi auch das Stück mit der meisten Schokolade erhalten solle) kann eine durchaus bewusste Entscheidung für den Kauf der fair gehandelten Schokolade seinerseits angenommen werden.

Schlussfolgerung:

Durch den emotionalen und anschaulichen Zugang zur globalen Ebene mittels Story Telling war das Erzeugen von Betroffenheit auf globaler Ebene sehr gut möglich. Bei der Entscheidungsfindung wurde der Eindruck gewonnen, dass eine Reflexion des eigenen Lebensstils bei beiden Schülern stattgefunden hatte. Beide waren sich der Folgen bewusst, welche der Kauf der von ihnen gewählten Schokolade haben würde. Aufgrund der stichhaltigen und rationalen Begründungen für ihre Entscheidungen kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler Zugang zur globalen Ebene des Lerngegenstands gefunden haben. Es könnte vermutet werden, dass die Betroffenheit Tonis sich nur auf die Situation des Story Tellings beschränkte und somit nicht zur Veränderung seines Konsumverhaltens führte, bei Ahmed hingegen eine tiefere Betroffenheit erzeugt werden konnte, die sich auch auf sein Konsumverhalten auswirkt.

Ob Betroffenheit auf globaler Ebene zu einer Veränderung des eigenen Handelns führt, hängt demzufolge davon ab, in welcher Intensität Betroffenheit hervorgerufen werden kann. Wie schnell sich Betroffenheit entwickelt, kann von Person zu Person sehr unterschiedlich sein.

5.3.2.2 Aspekte der Umsetzung des Lerngegenstands

- ***Wie können abstrakte und komplexe Inhalte des Globalen Lernens für Menschen mit einer geistigen Behinderung umgesetzt werden - ohne unanschaulich-begriffliche Methoden verwenden zu müssen?***

Diese Frage kann als zentrale Frage bezüglich der Umsetzung von Globalem Lernen an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung angesehen werden.

Abstrakte Inhalte weisen die Eigenschaften auf, vom Dinglichen gelöst und ohne unmittelbaren Bezug zur Realität zu sein (vgl. Brockhaus 1991, S. 14). Im Sinne des Globalen Lernens kann ergänzt werden, dass die abstrakten Inhalte oftmals durch eine Vielschichtigkeit und Umfassendheit gekennzeichnet sind, die als *komplex* bezeichnet werden können. Für eine tiefergehende Erfassung von abstrakten und anspruchsvollen Inhalten, die Grundlage für Handeln ist, scheint es wichtig, zunächst eine Vorstellung von den Inhalten zu entwickeln. Aber wie kann dies pädagogisch angestoßen werden, ohne dabei unanschaulich zu werden?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung soll untersucht werden, wie zum einen mit abstrakten und zum anderen mit komplexen Inhalten umgegangen werden kann. Des Weiteren werden allgemeine Faktoren aufgeführt, die eine Umsetzung der Inhalte begünstigen. Die Fragestellung ist sehr umfassend. Es sollen Ergebnisse aus der gesamten Projekterfahrung in komprimierter Form dargestellt und anhand weniger Beispiele ausgeführt werden. Für die Umsetzung einzelner Aspekte kann auf Punkt 5.2.2.4 ‚Didaktische Analyse‘ verwiesen werden, in der in ausführlicher Weise Beispiele für die hier beschriebenen Faktoren wiedergegeben werden.

Umgang mit abstrakten Inhalten

Besonders geeignet zur Beantwortung dieser Frage ist die nähere Betrachtung der Erstellung des Handelsprozesses, der am Ende des zweiten Projekttagess angeleitet wurde und sich inhaltlich über die folgenden Tage erstreckte (vgl. 5.2.2.4 ‚Didaktische Analyse‘ und Anhang I: Artikulationsschemata). Dieser Teil des Projekts zeigt die Umsetzung des abstrakten Inhalts ‚Welthandel‘.

Ein zentrales Moment im Umgang mit diesem Inhalt stellte die *didaktische Reduktion* dar. Anstatt beispielsweise das komplexe Gefüge des Weltmarktes darzustellen wurde der Handelsprozess anhand einzelner Akteure erläutert: der Kakaobauer, der Händler, die Schokoladenfabrik, der Supermarkt. Diesen Akteuren wurden Attribute des Welthandels zugeordnet. Insofern kann von einer *Personifikation* des abstrakten Inhalts gesprochen werden. Obwohl die Handelsstrukturen auf den ersten Blick ohne Bezug zur Lebenswelt der Schüler stehen, wurde diese Verbindung hergestellt, indem ein weiterer Akteur, der Konsument, in dem Gefüge erschien. Um den Schülern diesen *Bezug zu ihrer Lebenswelt* deutlich zu machen, wurde mit ihnen zusammen erarbeitet, dass auch sie als Konsument in diesem Handelsgefüge auftreten. Des Weiteren wurde in der Umsetzung des abstrakten Welthandels darauf geachtet, diesen in einen *den Schülern zugänglichen Zusammenhang einzubetten*, der anschaulich, emotional ansprechend und phantasievoll sowie von den Schülern schnell zu erfassen war: Die Thematisierung des Welthandels wurde durch das Story Telling und den ersten Projekttag zu Ghana vorbereitet, an dem die Hauptfiguren der Geschichte in einen landeskundlichen und alltäglichen Kontext gesetzt wurden. Anhand der Geschichte des kleinen Kakaobauernjungen und seiner Familie gelang es zudem, abstrakte Elemente des Welthandels in *einfacher Sprache* darzustellen und *Wiederholungen* von wichtigen Inhalten einzustreuen. Außerdem konnte der abstrakte Handelsprozess, seine Bedingungen und Auswirkungen in dem Story Telling aufgegriffen und *anhand eines Beispiels konkretisiert* werden: das Schicksal eines Kakaobauern in Abhängigkeit des Handels - in personifizierter Form des Händlers. Besonders wichtig war für die Umsetzung weiterhin die Veranschaulichung anhand eines Tafelbilds. Die *modellhafte, bildliche Darstellung* des Handels gab einen guten Überblick und ermöglichte über die verschiedenen Projektstage hinweg eine Orientierung sowie die Möglichkeit zur Simulation der unterschiedlichen Handelsstrukturen.

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

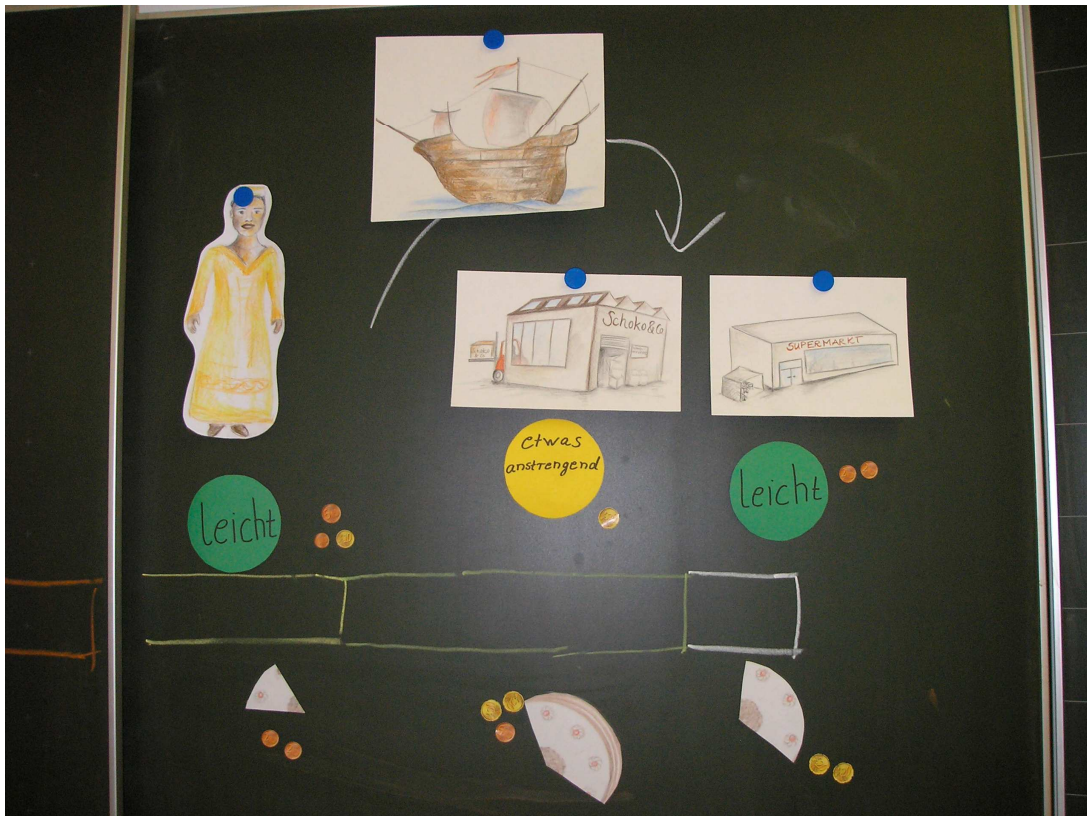


Foto 3: Tafelbild zum Handelsprozess

Bedeutend für die Auseinandersetzung mit dem Handelsgeschehen war der Moment, an dem die Schüler selbst an dem Handelsprozess teilnahmen. Es war Aufgabe der Schüler, den Gewinn, der durch den Verkauf einer Tafel Schokolade erzielt werden konnte, zu verteilen. Dies lief so ab, dass immer ein Schüler seinen Vorstellungen entsprechend den Gewinn verteilte. Daraus ergab sich eine Diskussion darüber, welcher Akteur aus welchem Grund mehr oder weniger verdient hat. Somit wurde es den Schülern durch *Handeln und Erleben* möglich, den Welthandel zu erfahren. Des Weiteren wurden die Schüler nach jeder Verteilung um eine Einschätzung gebeten, ob diese als gerecht empfunden wird. Dies geschah so lange, bis die Schüler sich über eine gerechte Verteilung einig waren. Dadurch konnten *emotionale Bezüge* der Schüler zu der Thematik aufgebaut werden, die an ihren Gerechtigkeitsinn und ihr Werteempfinden appellierten. Außerdem wurde in der Umsetzung versucht, *an Bekanntes anzuknüpfen* und Elemente einzubauen, die den Schülern Sicherheit gaben. Beispielsweise wurde Material verwendet, welches die Schüler kennen und beherrschen: die Bewertung der Arbeit der einzelnen Akteure des Handelsgefüges fand anhand von drei verschiedenfarbigen Buttons statt, welche die Schüler aus dem täglichen Unterricht kennen. Neben dem Gefühl der Sicherheit konnte somit auch eine aktive Beteiligung der Schüler angeregt werden. Außerdem war es zentral, dass der abstrakte Handelsprozess zuerst durch eine *gemeinsame Erarbeitung* thematisiert wurde und sich jeder Schüler erst danach selbsttätig mit der Handelsstruktur ausein-

andergesetzt hat. Beispielhaft dafür ist die gemeinsame Erarbeitung des Tafelbilds, bei dem die Schüler über die Beschaffenheit der einzelnen Strukturelemente bestimmten (z.B. wie die zeitliche Dimension der Arbeit einzelner Akteure einzuschätzen ist). Für die intensive Auseinandersetzung war auch mitentscheidend, dass die *Materialien*, also die Figuren, die Münzen und Tortenstücke sowie die Arbeitsblätter, sehr *anschaulich* gestaltet waren.

Umgang mit komplexen Inhalten

Im Umgang mit komplexen Inhalten konnte sich auf die unter 4.4 ‚Besondere Schwierigkeit der Umsetzung‘ erarbeiteten Herangehensweisen bezogen werden. Am Beispiel des Herstellungsprozesses von Schokolade, der am zweiten Projekttag in Form der Lerntheke erarbeitet wurde, wurde die *Außenkomplexität* des Lerninhalts dadurch *reduziert*, dass insbesondere der Bestandteil des Kakaos thematisiert und andere Bestandteile der Schokolade wie Zucker und Milch weitestgehend außer Acht gelassen wurden. Die *Erhöhung der Eigenkomplexität* wurde durch den Zugang von Hintergrundinformationen, beispielsweise zum Verfahren der Herstellung von Schokolade, ermöglicht. Verstehenszusammenhänge wurden zudem *durch Handeln und Erleben* zugänglich gemacht: der Kakao-gehalt von Schokolade konnte durch Schmecken bestimmt werden. Anbauländer für Kakao konnten handelnd-aktiv in Form eines Puzzles kennen gelernt werden.

Des Weiteren konnte die Erfahrung gemacht werden, die verschiedenen Seiten und Schichten eines komplexen Inhalts schrittweise zu thematisieren. Angesichts des Beispiels der gemeinsamen Erarbeitung des Handelsprozesses wurde darauf geachtet, *sukzessiv* vorzugehen: zuerst wurden die Tätigkeiten der einzelnen Akteure besprochen, in einem weiteren Schritt wurde die Arbeit der Akteure bewertet und anschließend der Gewinn verteilt. Dennoch war es wichtig am Ende, die einzelnen Teile zusammenzuführen und ein Gesamtbild, wie in diesem Fall das Tafelbild, zu erarbeiten.

Die Methode der Lerntheke ermöglicht es, einzelne Aspekte eines komplexen Themennetzwerkes aufzuteilen und auf *verschiedenen Lernebenen* und unter Einbeziehen *verschiedener Sinneskanäle* zugänglich zu machen.

Allgemeine Bedingungen, um Interesse und Motivation der Schüler für das Arbeiten an abstrakten Inhalten aufrecht zu erhalten

Generell kann festgestellt werden, dass es wichtig ist, einen *schönen Lehr-, Lernkontext* (vgl. auch Lamers/ Heinen 2006, S. 170 und 3.4.2.3 ‚Lernen bei Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘) für das Erlernen von abstrakten Inhalten zu schaffen. Es ist wichtig, eine positive Atmosphäre zu schaffen, die Schüler zu loben und sie zur Auseinandersetzung mit dem Inhalt zu ermutigen. Dies bedarf auch einer *intensiven Un-*

terrichtsvorbereitung. So können Leerlaufzeiten und ein Abschweifen vom Thema vermindert werden. In einer Klasse mit Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sollten besonders im Umgang mit anspruchsvollen Inhalten *innere Differenzierungsangebote* gemacht werden, um besser auf die Voraussetzungen der einzelnen Schüler eingehen zu können. Eine genaue *Analyse der Schülervoraussetzungen* ist Basis der Umsetzung.³⁵

Zentrale Methoden

Bedeutende Methoden des Projektes waren die Lerntheke, das Story Telling sowie das gemeinsame Erarbeiten des Tafelbildes. Das Story Telling bot vorwiegend eine auditive Zugangsweise. Das Tafelbild wurde handelnd-aktiv erstellt und stellt den Prozess bildlich dar. Die Lerntheke bot darüber hinaus Zugangsweisen, die alle Sinne miteinbezogen. Einschränkend muss angefügt werden, dass es für sehr schwierig gehalten wird, globale Zusammenhänge beispielsweise auf rein sinnlich-wahrnehmender Ebene darzustellen. Dies lässt sich am Beispiel der Handelsstrukturen verdeutlichen. Es scheint kaum möglich, das Tafelbild zur Handelsstruktur noch weiter zu reduzieren. Die Vernetzung und Wechselwirkung der einzelnen Aspekte ist nur sehr schwer auf sinnlich-wahrnehmender Ebene darzustellen.

³⁵ Diese Auflistung könnte um viele weitere Aspekte von Bedingungen guten Unterrichts erweitert werden. Dies soll hier nicht geschehen. Es sollten lediglich die zentralen Aspekte in Bezug auf die Vermittlung abstrakter und komplexer Inhalte aufgeführt werden.

Zusammenfassung:

Abstrakte Inhalte können umgesetzt werden durch:

- didaktische Reduktion
- Aufbau eines Bezugs zur Lebenswelt der Schüler
- Personifikation des Inhalts
- Einbettung des Inhalts in einen den Schülern zugänglichen Gesamtzusammenhang
- Verwenden von einfacher Sprache
- Zahlreiche Momente der Wiederholung
- Konkretisieren des abstrakten Inhalts anhand von Beispielen
- Modellhafte, bildliche Darstellung
- Das Schaffen von Zugang durch Erleben und Handeln
- Herstellung eines emotionalen Bezugs
- Anknüpfung an Bekanntem
- Verwendung von ansprechendem Material
- Gemeinsame Erarbeitung des Inhalts

Komplexe Inhalte können umgesetzt werden durch:

- Reduzierung der Außenkomplexität
- Erhöhen der Eigenkomplexität
- Schaffen eines Zugangs durch Handeln und Erleben
- schrittweises Vorgehen
- Berücksichtigung verschiedener Lernebenen
- Einbeziehen von allen Sinnen

Allgemeine Bedingungen, um an abstrakten Inhalten zu arbeiten:

- schöner Lehr-, Lernkontext
- intensive Unterrichtsvorbereitung
- Angebote innerer Differenzierung
- Genaue Analyse der Schülervoraussetzungen

Zentrale Methoden:

- Lerntheke
- Story Telling
- Gemeinsames Erarbeiten eines Tafelbildes

- ***Inwiefern ist das Erlangen Globalen Bewusstseins an gutes Sprachverständnis und Fähigkeiten der sprachlichen Äußerung³⁶ gebunden?***

Forghani sieht die Kommunikation und damit einhergehend die sprachlich adäquate Erfassung und Beschreibung von aktuellen Weltproblemen als Voraussetzung, um globales Bewusstsein zu erlangen (vgl. 4.3 ‚Widersprüche der beiden Bereiche‘). Globales Bewusstsein heißt, das Verständnis zu erlangen, dass lokales Handeln Auswirkungen auf globaler Ebene hat. Das Bewusstsein ist ausschlaggebend für Wahrnehmung und Handeln (vgl. Forghani 2001, S. 116). Gemäß Scheunpflug und Schröck wird Sprache als Voraussetzung für eine mögliche Kompensation von Unanschaulichkeit empfunden (2.8.2 Umgang mit Komplexität und Scheunpflug 1996, S. 11). Um Unanschauliches mittels Sprache zu überwinden, muss es mit Worten beschrieben werden. Dafür ist für den Sender die Fähigkeit der sprachlichen Äußerung notwendig. Der Empfänger muss über Sprachverständnis verfügen.

Vorneweg ist zu betonen, dass es sehr schwierig einzuschätzen ist, ob ein Mensch über ein gutes Sprachverständnis und lautsprachliche Fähigkeiten verfügen muss, um globales Bewusstsein zu erlangen und Unanschauliches zu kompensieren. Dies gilt insbesondere für Menschen mit geistiger Behinderung, die sich nicht oder nur schwer über den sprachlichen Weg ausdrücken können.³⁷

Um sich dennoch der Beantwortung dieser Frage zu nähern, sollen zunächst zwei Schüler in derselben Situation in das nähere Blickfeld geholt werden: zum einen Stefan, der lautsprachlich und begrifflich sehr gut ist und über ein gutes Sprachverständnis verfügt und zum anderen Ömer. Wie bereits unter 5.1.2 ‚Beschreibung der Schüler‘ dargestellt ist davon auszugehen, dass der Schüler über ein gutes Sprachverständnis verfügt. Ein aktiver Umgang mit Sprache ist ihm jedoch nicht möglich. Das Verfahren der gestützten Kommunikation wird nicht angewendet.³⁸ Teilnahme am Unterricht ist für Ömer mittels Fragen möglich, die er durch Zeigen auf eine Ja- oder Nein-Karte beantworten kann. Als Situation zur Überprüfung, ob der Prozess der globalen Bewusstseinsbildung angestoßen wurde, erscheint eine nähere Betrachtung der ‚Entscheidungs-Situation‘ des vierten Projekttagess geeignet. Dabei soll es darum gehen, sich mit dem Wissen über die Hintergründe zu Handel und Herstellung von Schokolade für den Kauf einer Schokolade zu entscheiden (vgl. Anhang II: Arbeitsblätter zur Entscheidung). Zur Auswahl steht – wie bereits erwähnt

³⁶ Dies schließt sowohl die Lautsprache als auch die Schriftsprache mit ein.

³⁷ Die begrenzten sprachlichen Fähigkeiten der Schüler machen es auch in anderen Bereichen schwierig, die Fragestellungen zu beantworten. Unsere Einschätzung und die des Personals der Klasse sind oftmals Hauptkriterien für die Begründung.

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

- eine billige, nicht fair gehandelte Schokolade und eine etwas teurere, fair gehandelte Schokolade. Die Schüler sollen sich auf einem Arbeitsblatt für den Kauf einer Schokolade entscheiden und zum Teil schriftlich (dies betrifft Schüler, die schreiben können) und zum anderen Teil mündlich (dies betrifft Schüler, die nicht schreiben können) begründen, warum sie sich für die jeweilige Schokolade entschieden haben.

Stefan hat sich in diesem Zusammenhang für den Kauf der billigen, nicht fair gehandelten Schokolade entschieden.³⁹ Dies hat er schrift- und lautsprachlich damit begründet, dass es ihm wichtig ist, billige Produkte zu kaufen, obwohl er sich der Folgen für den Kakao-bauern bewusst ist. Dies zeigt, dass der Schüler ein globales Bewusstsein gewonnen hat und die Folgen seines Handelns in den Entscheidungsprozess mit einbezieht. Die Tatsache, dass der Schüler sich laut- und schriftsprachlich äußern kann, vereinfacht die Bewertung, dass der Schüler zu einem globalen Bewusstsein gelangt ist.

Schwieriger hingegen ist diese Bewertung bei Ömer zu treffen. Der Schüler hat sich durch Zeigen eindeutig für den Kauf der billigeren, nicht fair gehandelten Schokolade entschieden. Eine Begründung für seine Entscheidung ist jedoch nur schwer nachzuvollziehen. Es wurde versucht anhand diverser Ja-Nein-Fragen dem Schüler die Möglichkeit zu geben, seine Wahl zu begründen, jedoch waren seine Antworten auf die Fragen uneindeutig und lassen keine weiteren Schlüsse zu: Auf die Frage, ob er sich aufgrund des Preisunterschieds für die billigere Schokolade entschieden hat, beantwortete der Schüler einmal mit ‚Ja‘, ein anderes Mal mit ‚Nein‘. Auf die Frage, ob er sich aus Geschmacksgründen für die nicht fair gehandelte Schokolade entschieden hat, antwortete der Schüler mit ‚Nein‘. Auf die Frage, ob er sich für die Schokolade entschieden habe, die er kennt, antwortete er wiederum unterschiedlich. Auch alle weiteren Fragen ergaben keine neuen Erkenntnisse. Dennoch konnte der Eindruck gewonnen werden, dass die Wahl des Schülers bewusst war. Die Methode der Gestützten Kommunikation hätte auf schriftsprachlichem Weg die Möglichkeit der Begründung geben können. Ömers Beteiligung am Unterricht in den vorangegangenen Tagen (die Bearbeitung der Arbeitsblätter, sein Handeln und die Beantwortung von prägnanten Ja-Nein-Fragen im Unterrichtsgeschehen) hat jedoch gezeigt, dass der Schüler die wesentlichen Inhalte des Projekts verstanden hat. Bei der Verteilung des gerechten Lohns für die am Entstehungsprozess von Schokolade beteiligten Akteure konnte Ömer sich zwar am bewusstseins- und meinungsbildenden Prozess des Diskurses nicht lautsprachlich beteiligen, jedoch durch die Verteilung von Geldmünzen seine Meinung darstellen. Das Handeln des Schülers wirkte dabei überzeugt und bewusst. Dies

³⁸ Gründe können dem Punkt 5.1.2 ‚Beschreibung der Schüler‘ entnommen werden.

³⁹ Für den Bewusstseinsbildungsprozess ist nicht die Art der Entscheidung von Bedeutung, sondern die Begründung.

lässt Rückschlüsse dahingehend zu, dass auch bei ihm ein bewusstseinsbildender Prozess stattgefunden hat.

Nun soll noch ein weiterer Schüler zur Beantwortung der Frage ins Blickfeld gerückt werden:

Dustin fiel während des Projektes dadurch auf, dass er Probleme im Sprachverständnis und der sprachlichen Artikulation hat. Im Allgemeinen hat der Schüler sehr interessiert mitgearbeitet. Insbesondere in den meinungsbildenden Situationen des Projekts zeigte er aber Schwierigkeiten, sich einzubringen. Es konnte zunehmend der Eindruck gewonnen werden, dass er durch seine geringe sprachliche Kompetenz Probleme hatte, Zusammenhänge zu erkennen und ein globales Bewusstsein zu entwickeln.

Schlussfolgerungen:

Die sprachlich adäquate Beschreibung von globalen Zusammenhängen scheint nicht Voraussetzung für das Erlangen von Globalem Bewusstsein, das sprachliche Erfassen der Zusammenhänge jedoch schon. Globales Bewusstsein kann demzufolge auch erlangt werden ohne eine sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Sprachverständnis ist jedoch grundlegende Voraussetzung. Dies gilt ebenso für die Kompensation von Unanschaulichkeit. Des Weiteren kann die Vermutung geäußert werden, dass Bewusstsein durch die Fähigkeit zum sprachlichen Diskurs an Qualität gewinnt.

Wichtig für die Berücksichtigung von geringen sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten ist es, den Schülern Möglichkeiten zu geben, sich durch Handeln zu beteiligen: Beispielsweise das Umverteilen der Münzen oder den Ausdruck von Meinung mittels Bewertungssymbolen. Um geringes Sprachverständnis zu kompensieren, war es wichtig, eine einfache und schülergerechte Sprache zu verwenden und Inhalte zu wiederholen beziehungsweise sie von anderen Schülern erklären zu lassen (wie dies beispielsweise im Story Telling umgesetzt wurde, vgl. Anhang II.).

- ***Wie können Schüler mit geistiger Behinderung im Umgang mit Unwissenheit, welche mit der Arbeit an globalen Problemfeldern verbunden ist, unterstützt werden? Benötigen sie ein höheres Maß an Unterstützung?***

Laut Scheunpflug erfordert die Komplexität globaler Sachverhalte das Erlernen eines Umgangs mit Unwissenheit (vgl. Scheunpflug 1996, S. 14). Bei der Entwicklung eines Lösungsvorschlages zur Fragestellung ‚Was könnte Kofi tun, um genug Geld für seinen Kakao zu bekommen?‘ handelte es sich im Rahmen des Projekts um die Auseinanderset-

zung mit einem komplexen, globalen Problemfeld. Das Erarbeiten eines Lösungsvorschlages zu dieser Fragestellung verlangte die Beachtung des komplexen Gefüges der Handelsbedingungen, denn der Zugewinn eines Akteurs hat eine Veränderung seitens der anderen, am Handelsprozess beteiligten Akteure zur Folge und führt somit zu einer Umschichtung, welche das gesamte Handelssystem in sich verändert. Eine ideale Lösung zu finden erscheint vor diesem Hintergrund geradezu unmöglich, da jede Veränderung Vor- und Nachteile für alle Beteiligten mit sich bringt. Es war in dieser Unterrichtssequenz also unumgänglich mit eigener Unwissenheit konfrontiert zu werden.

Trotz der komplexen Fragestellung erklärten vier der Schüler in einem ersten gemeinsamen Brainstorming bereits ihre spontanen Ideen für einen möglichen Lösungsvorschlag. Dies half anderen Schülern ebenfalls erste Anhaltspunkte für die Entwicklung eigener Ideen zu bekommen und so trauten auch sie sich zu, sich auf die Problemstellung einzulassen. Beim Ausarbeiten eines Lösungsansatzes in Einzelarbeit suchten Ahmed und Dustin verstärkt Hilfestellung bei den Projektleiterinnen. Diese versuchten die beiden Schüler durch Fragen wie ‚Wer soll etwas verändern?‘, ‚Was soll derjenige verändern?‘ oder ‚Wie bringt man die Schokoladenfabrik dazu, etwas abzugeben?‘ bei der Strukturierung ihres Problemlöseprozesses zu unterstützen. Inhaltliche Hinweise wurden von den Projektleiterinnen während der Einzelarbeit nicht gegeben. Erstere Fragestellung veranlasste Ahmed und Dustin den Akteur, der etwas von seinem Gewinn an Kofi abgeben solle, am Tafelbild zu identifizieren. Ahmed konnte davon ausgehend seine Lösungsidee entwickeln und malen. Dustin meinte ebenfalls eine Idee zu haben und begann zu malen. Für viele der Schüler schien es wichtig, während der Erarbeitung ihres Lösungsvorschlages einer Projektleiterin einzelne Gedanken zu erklären und häufig bestärkt zu werden.

Bei der Präsentation der verschiedenen Lösungsvorschläge vor der Klasse durch die Schüler, wurde die Wirkungsweise der einzelnen Vorschläge und deren Vor- und Nachteile diskutiert. Den Schwerpunkt legte die moderierende Projektleiterin auf die Bewertung des Entstehungsprozesses. Sie fragte jeden Schüler wie schwierig er die Aufgabe empfunden hatte und lobte ihn für seine Ausdauer. Auch wurde klar kommuniziert, dass es für dieses Problem keine alleinige, ideale Lösung gibt. Somit wurde ein verdienter Stolz bei den Schülern auf ihre Arbeit erreicht. Eine Ausnahme bildete Dustin. Er hatte, nachdem die Projektleiterin während der Einzelarbeit versucht hatte ihn zu unterstützen, zwar ein Bild gemalt, erklärte aber bei der Präsentation, dass er nicht gewusst habe, wie ein Lösungsansatz hätte aussehen können und was er hätte tun sollen. Die Projektleiterin reagierte, indem sie ihm erklärte, dass es sich um ein sehr schwieriges Problem handle, für das auch Erwachsene oft keine Lösung wissen. Sie habe es toll gefunden, dass er trotzdem versucht habe sich damit auseinander zu setzen. Auch die Reaktion der Mitschüler war sehr unterstützend. Es wurde nicht gelacht und sie zeigten Dustin, dass es auch für

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

sie nicht leicht gewesen sei. Es herrschte letztendlich trotz Erfahrungen des Nichtwissens während der Unterrichtssequenz eine konstruktive Atmosphäre, nicht zuletzt wegen der gegenseitigen Wertschätzung, welche die Schüler der Arbeit ihrer Mitschüler gegenüber zeigten.

Schlussfolgerung:

Beim Umgang mit Unwissenheit im Rahmen einer komplexen Problemstellung haben folgende Faktoren die Schüler bei und während ihrer Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand unterstützt:

Unterstützung durch Mitschüler:

- Sehen, dass Klassenkameraden sich auf die Unsicherheit bergende Problemstellung einlassen.
- Anschauliche Erklärungen von Klassenkameraden erreichen die Mitschüler auf ihrem Lernniveau und erleichtern den Zugang zum Lerngegenstand.

Hilfestellungen durch die Projektleiterin:

- Sich Ideen vom Schüler erklären/am Tafelbild zeigen lassen und ihn in seinem Tun bestärken.
- Fragen stellen, die den Schüler in der Strukturierung seines Problemlöseprozesses unterstützen; die Frage ‚Wer soll etwas verändern?‘ kann den Schüler unterstützen den Ansatzpunkt seines Vorschlages zu identifizieren; die Fragen ‚Was soll derjenige verändern?‘ und ‚Wie bringt man die Schokoladenfabrik dazu, etwas abzugeben?‘ geben Hinweise auf die genaueren Merkmale eines Lösungsvorschlages.

Lernatmosphäre:

- Gutes Klassenklima: gegenseitige Wertschätzung der Schüler füreinander; kein Auslachen.
- Klare Kommunikation durch die Projektleiterin, dass das Bewertungskriterium nicht das Ergebnis, sondern der Entstehungsprozess ist.
- Beständige Verdeutlichung durch die Projektleiterin, dass es keine richtige oder falsche Lösung gibt. Die Tatsache, keine eindeutige Lösung finden zu können, ist nicht als Versagen zu sehen, sondern liegt in der Beschaffenheit des Problems. Dies muss während der Präsentation immer wieder an einzelnen Beispielen verdeutlicht werden.
- Kontinuierliche Bestärkung der Schüler durch die Projektleiterin

5.3.2.3 Förderung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit im Rahmen des Projekts und auf gesellschaftlicher Ebene

- ***Wurden Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Mitbestimmung im Rahmen des Projekts durch Hilfestellungen in Meinungsbildungs- und Entscheidungssituationen eingeschränkt?***

Im Rahmen des Projekts lassen sich folgende Situationen herausgreifen, um Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung zu untersuchen: Die Wahl eines Lernangebots am ersten und zweiten Tag, die Entscheidung zwischen dem Kauf einer herkömmlichen oder einer fair gehandelten Schokolade am vierten Tag und die Bewertung der Arbeit der Akteure sowie das Erstellen einer gerechten Verteilung des Gewinns am zweiten und dritten Tag. Letztere Situation beinhaltete auch die Möglichkeit zur Mitbestimmung innerhalb der Klassengemeinschaft.

Am ersten Tag wurde den Schülern bei der *Wahl des Lernangebots an der Lerntheke* kaum Hilfestellungen gegeben. Die Projektleiterin stellte die verschiedenen Materialien und deren Nutzung vor. Anschließend durfte ein Schüler nach dem anderen ein Lernangebot auswählen. Elif und Ömer wählten ein Lernangebot, indem sie auf das Angebot ihrer Wahl zeigten. Die Schüler wurden in ihrer Selbstbestimmung lediglich durch die Tatsache eingeschränkt, dass sie manchmal ein Angebot zweiter Wahl wahrnehmen mussten, bis ein anderer Schüler seine Arbeit mit dem gewünschten Material abgeschlossen hatte. Da einige Schüler am ersten Tag bevorzugt Lernangebote gewählt hatten, die weit unterhalb ihres Lernniveaus lagen, wurden am zweiten Tag Hilfestellungen bei der Auswahl gegeben. Die Projektleiterin ging bei der Vorstellung der Lernangebote des zweiten Tages nicht nur auf das Material und dessen Gebrauch, sondern auch auf den Schwierigkeitsgrad ein und empfahl einzelnen Schülern bestimmte Lernangebote. Die Schüler hatten dadurch eine geringere Anzahl an Wahlmöglichkeiten. Ziel der Beratung und der Eingrenzung der Wahlmöglichkeiten war es, den Schülern schrittweise eine realistische Einschätzung ihrer Fähigkeiten zu ermöglichen.

Bezüglich der *Entscheidung zwischen dem Kauf einer herkömmlichen oder fair gehandelten Schokolade* fand im Vorfeld eine gemeinsame Erörterung der Vor- und Nachteile der beiden Schokoladentafeln statt. Hierbei achteten die Projektleiterinnen darauf nur die beiden Wahlkriterien ‚Preis‘ und ‚Handelsbedingungen‘ darzustellen und keine Wertung derer vorzunehmen. Auch erklärte sie, dass jeder seine persönliche Entscheidung treffen solle und es keine richtige oder falsche gäbe. Hatten Schüler Schwierigkeiten zu einer Entscheidungsfindung zu gelangen, sprach die Projektleiterin die verschiedenen Vor- und

Nachteile beider Entscheidungsmöglichkeiten nochmals mit ihnen durch. Dadurch wurde den Schülern keine Entscheidungsfindung vorschnell abgenommen. Es kann also angenommen werden, dass ein hohes Maß an Selbstbestimmung gegeben war. Die einzige Gefahr der Einflussnahme auf die Entscheidung der Schüler bestand darin, dass die Folgen unfairer Handelsbedingungen für den Kakaobauern im Vorfeld der Entscheidungsfindung inhaltlich ausführlicher thematisiert worden waren. Dies schien die Entscheidungsfindung der Schüler jedoch nicht manipuliert zu haben, denn sieben von neun anwesenden Schülern wählten aus Kostengründen die billigere, nicht fair gehandelte Schokolade. Nur zwei entschieden sich für das fair gehandelte Produkt und begründeten dies mit der Aussage, ihnen sei es wichtiger, dass der Kakaobauer Kofi auch gut leben könne.

Bei der *Bewertung der Arbeit der Akteure*, sowie dem *Erstellen einer gerechten Verteilung* im Rahmen der Entwicklung des Tafelbildes wurden die Schüler dadurch unterstützt, dass die Projektleiterin die Diskussion moderierte und somit den Meinungsfindungsprozess strukturierte. Sie nahm Einfluss auf die Diskussion, indem sie die detaillierte Begründung einer vorgetragenen Meinung forderte, Diskussionsinhalte wiederholend zusammenfasste und die Stellungnahme anderer Schüler zu einer geäußerten Meinung einholte, um eine kritische Auseinandersetzung, welche in einer Mehrheitsentscheidung mündete, hervorzurufen. Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass alle Schüler an der Diskussion teilhaben konnten. Hierfür forderte sie Elif, Ömer und Jonas persönlich zu einer Meinungsäußerung auf. Die restlichen Schüler brachten sich von sich aus aktiv in die Diskussion ein. Durch die Verwendung der Bewertungssymbole und der Geldstücke sollte Schülern, die sich nicht oder nur schwer lautsprachlich äußern können, die Teilnahme an der Diskussion erleichtert und die Meinungsäußerungen aller Schüler veranschaulicht werden. Durch die Begrenzung der Aktivität der Projektleiterin auf die Moderatorenrolle wurde sicher gestellt, dass jeder Schüler für sich selbst entscheiden konnte, wie er die Arbeit der Akteure bewerten und den Gewinn aufteilen würde. Jeder hatte die Möglichkeit seine Meinung vorzutragen und verändernd auf das Ergebnis (das Tafelbild) einzuwirken. Hierdurch konnten die Schüler ihre selbstbestimmt gewählte Meinung mitbestimmend in den Diskurs im Rahmen der Klassengemeinschaft einbringen. Das Interesse des Einzelnen wurde durch die Mehrheitsentscheidung der Klassengemeinschaft begrenzt. Festzustellen ist, dass gerade Schüler mit Beeinträchtigungen kommunikativer Fähigkeiten auf eine besondere Berücksichtigung bei der Moderation und der Anpassung der Unterrichtssequenz an ihre Äußerungsmöglichkeiten angewiesen sind.

Schlussfolgerung:

Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung wurden im Rahmen durch folgende Sachverhalte beschränkt:

- Freiraum zur Selbstbestimmung konnte nur in einem den Kompetenzen zur Selbsteinschätzung der Schüler entsprechenden Rahmen gegeben werden.
- Die Selbstbestimmung der Schüler wurde durch die Rücksichtnahme auf Mitschüler und das Interesse der Mehrheit beschränkt.
- Schüler mit Beeinträchtigungen der kommunikativen Fähigkeiten sind stärker auf Hilfestellungen des Umfelds angewiesen. Hieraus ergibt sich eine erhöhte Gefahr der Fremdbestimmung (vgl. Hahn 1994, S. 88 und 4.2 ‚Schnittstellen der beiden Bereiche‘).

Die beiden erstgenannten Einschränkungen sind, entsprechend der Ausführungen Mühl zum Erziehungsziel der Selbstbestimmung vollkommen zu legitimieren (vgl. Mühl 2000, S. 81 und 3.2.2 ‚Selbstbestimmung und Empowerment‘). Erstere, da die teilweise erfolgte Fremdbestimmung nicht wahllos vorgenommen wird, sondern schrittweise zur Selbstbestimmung führen soll. Die Zweite findet ihre Legitimation in der Tatsache, dass Selbstbestimmung ihre Grenzen dort hat, wo die Selbstbestimmung der eigenen Person die einer anderen in Frage stellt (vgl. ebd.). Der Gefahr der Fremdbestimmung aufgrund einer Beeinträchtigung der kommunikativen Fähigkeiten wurde versucht bestmöglich entgegenzuwirken. Genaue Ausführungen sind den Artikulationsschemata in Anhang I (Sonderpädagogische Fördermaßnahmen) zu entnehmen. Nach Einschätzung der Projektleiterinnen wurde im Rahmen des Projekts ein hohes Maß an Selbst- und Mitbestimmung ermöglicht. Von besonderer Wichtigkeit war dabei, dass sich die Rolle der Projektleiterin auf Moderation von Diskussionen und Unterstützung bei der Strukturierung von Problemlöseprozessen beschränkte. Hilfestellungen wurden nur so wenig wie möglich, aber soviel wie nötig gegeben.

- ***Wie können die Schüler befähigt werden, Mitbestimmung auf gesellschaftlicher Ebene auszuüben?***

Zur Ausübung von Mitbestimmung ist Handlungsfähigkeit von Nöten. Während des Projekts lernten die Schüler den ‚Kauf fair gehandelter Produkte‘ als eine Handlungsmöglichkeit kennen, um Mitbestimmung auf gesellschaftlicher Ebene auszuüben (vgl. 5.2.1.1 ‚Elemente Globalen Lernens‘). Aufgrund des zeitlich begrenzten Rahmens des Projekts konnte den Schülern nur ein grundlegender Einblick in die Handlungsmöglichkeit geboten werden. Die obige Fragestellung ist folglich nur begrenzt anhand von Projekterfahrungen

zu beantworten. Daher soll versucht werden, ausgehend von der Umsetzung der Handlungsmöglichkeit im Rahmen des Projekts, Gedanken zu einer Weiterführung des angestoßenen Lernprozesses zu beschreiben. Anhand dieser soll dann eine rein hypothetische Einschätzung der Fragestellung gegeben werden.

Beim *Kennenlernen des fairen Handels* am vierten Projekttag informierten sich die Schüler über die Beschaffenheit fairer Handelsstrukturen und versuchten das Transfair-Symbol auf der Verpackung einer Schokoladentafel zu finden. Auch die Vor- und Nachteile einer fair gehandelten Schokolade im Vergleich zu einer herkömmlichen wurden erörtert. Durch den Besuch des Fairhandelshauses in Amperpettenbach am fünften Projekttag, lernten die Schüler eine Einkaufsmöglichkeit für fair gehandelte Produkte kennen und hatten Gelegenheit erworbenes Wissen in einer Rallye praktisch anzuwenden. Während der Rallye zeigte sich, dass die Schüler über das bisher Erlernte nur in einer Form verfügten, die sie noch nicht zu selbstständigem Handeln befähigte.

Eine *Vertiefung der erworbenen Kenntnisse* würde sich im Lernbereich Selbstversorgung anbieten. So könnte beispielsweise das Unterscheiden fair gehandelter von herkömmlicher Schokolade im Supermarkt geübt werden. Jedoch sollte darauf geachtet werden, dass nur mit den Schülern die praktische Umsetzung der Handlungsmöglichkeit geübt wird, die den vorherigen Schritt vollzogen haben – nämlich eine Entscheidung für den Kauf fair gehandelter Produkte zu treffen. Des Weiteren besteht die Möglichkeit Menschen mit geistiger Behinderung in der Ausführung ihres Handelns zu unterstützen. Ein Konzept hierfür wäre das Assistenzkonzept. In diesem Zusammenhang kann auf Ausführungen Niehoffs verwiesen werden (vgl. Niehoff 1998, S. 53ff).¹ Werden auch Schüler, die keine bewusste Entscheidung für diese Handlungsmöglichkeit getroffen haben, einbezogen, könnte die Gefahr bestehen, sie in ihrem Konsumverhalten fremd zu bestimmen.

Schlussfolgerung:

Um Schülern die Wahrnehmung von Mitbestimmung zu ermöglichen, scheint es einen langfristigen Lernprozess zu benötigen. Es kann angenommen werden, dass nachdem grundlegende Kenntnisse zu der gewählten Handlungsmöglichkeit erworben wurden, eine Übungsphase von Nöten ist, um Fertigkeiten zur praktischen Umsetzung zu vermitteln. Voraussetzung für das Einleiten dieser Übungsphase ist, dass sich ein Schüler bewusst für diese Handlungsmöglichkeit entschieden hat.

¹ Eine ausführliche Erörterung des Assistenzkonzepts ist im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgenommen worden.

5.3.2.4 Zusammenarbeit mit externen Organisationen und Vereinen

- ***Sind Institutionen beider Bereiche für eine Öffnung/ Zusammenarbeit bereit?***

Aus den Schnittstellen ergibt sich, dass sowohl Vertreter des Globalen Lernens als auch der Geistigbehindertenpädagogik eine Öffnung der Schulen fordern. Dabei geht es zum einen darum, die fachliche Kompetenz von Organisationen und Vereinen zu nutzen und zum anderen öffentlichkeitswirksame Aktionen zu veranstalten. Letztere sollen dem Individuum die Möglichkeit bieten, Fähigkeiten zu entfalten, und – insbesondere aus dem Blickwinkel der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Kompetenzen und Belange von Menschen mit Behinderung beitragen, um einen Abbau von Vorurteilen zu begünstigen (vgl. 4.2 ‚Schnittstellen im Bereich der Umsetzung‘).

Im Bereich des Globalen Lernens gibt es sowohl Schulstellen als auch diverse Angebote von Vereinen, Einzelpersonen oder Nichtregierungsorganisationen die eine Umsetzung von Globalem Lernen an Schulen unterstützen. Dabei kann eine Zusammenarbeit verschiedene Formen annehmen. Eine fachkompetente Nichtregierungsorganisation kann einen Lehrer beispielsweise darin unterstützen, Materialien zu beschaffen. Viele Stellen im Kontext Globalen Lernens verleihen Unterrichtsmaterialien. Schulen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung können aber auch Personal selbiger Institutionen zur Gestaltung an oder Teilnahme von Unterricht und Aktivitäten in die Schule einladen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, einen Ausflug oder einen Unterrichtsgang in Einrichtungen mit globalen Bezügen zu machen.

Die Beantwortung der Frage erfolgt aus den Erfahrungen mit einzelnen Einrichtungen Globalen Lernens, mit welchen zur Umsetzung des Projekts kooperiert wurde. Diverse Stellen wie das Nord-Süd-Forum München oder die Schulstelle ‚Eine Welt‘ waren bei der Beschaffung von Materialien zum Thema ‚Schokolade‘ behilflich. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass viele der Materialien nicht für den Bereich der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung konzipiert wurden und die Materialien zumeist lediglich als Vorlage für das Erstellen eigener Materialien dienen konnten. Generell ist jedoch festzustellen, dass alle Organisationen und Stellen, die kontaktiert wurden, sehr hilfreich und zuverlässig waren.

Durch den Besuch des Fairhandelshauses in Amperpettenbach konnte ein Einblick in die direkte Zusammenarbeit mit einer Einrichtung erlangt werden. Das Fairhandelshaus bietet die Zusammenarbeit mit einer Pädagogin an. Dadurch konnte das Konzept für den Unterrichtsvormittag speziell an den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler orientiert werden. Es wurde beispielsweise die Möglichkeit geboten, in einer kleinen Kaffee- und Teeecke eine Brotzeit zu machen, um der gewohnten Mahlzeitstruktur der Schüler ge-

recht zu werden. Um an dem Wissen der Schüler anzusetzen und dieses zu erweitern, wurde eine Rallye durch das Fairhandelshaus konzipiert. So wurden den Schülern weitere Produkte des Fairen Handels vorgestellt, welche sie auch anfassen und ausprobieren durften. Besonders motivierend war für die Schüler der Schatz, den es am Ende der Rallye zu finden gab. Die Zusammenarbeit mit dem Fairhandelshaus hat einen durchweg positiven Eindruck auf beiden Seiten hinterlassen. Die Pädagogin bestätigte im Nachhinein noch einmal, dass es ihr sehr viel Vergnügen bereitet hätte, zum ersten Mal mit einer Klasse mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zusammen zu arbeiten.

Schlussfolgerungen:

Für eine gelungene Zusammenarbeit von Institutionen Globalen Lernens und der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist grundlegend eine Offenheit für den jeweils anderen Bereich Voraussetzung. Bei der Zusammenarbeit mit dem Fairhandelshaus zeigte sich, dass es besonders wichtig ist, im Vorfeld genaue Absprachen zu treffen. Es sollten frühzeitig Informationen zu den Gegebenheiten der Einrichtung (z.B. räumlicher Art: das Vorhandensein rollstuhlgerechter Vorrichtungen) und zu den Voraussetzungen der Schüler ausgetauscht werden. Die Planung der gemeinsamen Zeit sollte weitestgehend abgestimmt werden, um Unter- oder Überforderung zu vermeiden und den Interessen der Schüler gerecht werden zu können. Wichtig für die Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung scheint zudem, dass die praktische Zusammenarbeit mit der außerschulischen Einrichtung gut vorbereitet ist und die Schüler sich auf die Veränderung der gewohnten Alltagsstruktur und auf das, was sie erwartet, einstellen können. Für das Personal der außerschulischen Einrichtung ist es wichtig zu wissen, dass sie verstärkt auf die Unterstützung der Lehrkraft vertrauen können, da oft Unsicherheiten im Umgang mit Behinderung auftreten.

Hinweis

Zur Durchführung von Globalem Lernen ist man nicht auf die aktive Unterstützung von außerschulischen Institutionen angewiesen. Lehrer können im Blick auf ihre Klasse auch ihr eigenes Konzept machen und die Öffentlichkeit dazu einladen: Beispielsweise in Form einer Ausstellung oder eines Weihnachtsbazars, bei dem fair gehandelte Produkte entstanden werden können.

5. Praktische Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Projekt ‚Schokolade‘

Zusammenfassend kann das Projekt als gelungenes Beispiel bezeichnet werden, das Aufschluss darüber gibt, wie Globales Lernen an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung umgesetzt werden kann. Dies zeigt sich insbesondere dadurch, dass anhand des Projektes die Fragen, welche sich aus der Theorie ergaben, beantwortet werden konnten. Die zahlreichen Schlussfolgerungen können Anhaltspunkte für weitere Projekte Globalen Lernens in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sein.

6. Schlussbemerkung

In den Ausführungen konnte veranschaulicht werden, dass Globales Lernen für die Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung interessant und von Bedeutung ist und sich zentrale Zielvorstellungen der Geistigbehindertenpädagogik mit denen Globalen Lernens vereinen lassen. Besonders im Bereich der Methodik und Didaktik wurde ersichtlich, dass zentrale Herangehensweisen des Globalen Lernens eine Entsprechung in der Geistigbehindertendidaktik finden. Auch wenn darauf aufmerksam gemacht werden muss, dass die Ausführungen der Geistigbehindertenpädagogik und -didaktik zumeist von einem weitergefassten Begriffsverständnis ausgehen (vgl. auch 4.5 ‚Theoretische Schlussfolgerungen für eine praktische Umsetzung‘). Diese Diskrepanz im Verständnis kann dadurch erklärt werden, dass Menschen mit geistiger Behinderung bisher nicht explizit in Konzeptionen Globalen Lernens integriert werden.

Aus der Darstellung des praktischen Projekts wurde jedoch ersichtlich, dass es möglich ist, Globales Lernen an der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung umzusetzen.⁴⁰ Eine intensive Auseinandersetzung mit der Geistigbehindertendidaktik, den Bedingungen von Lernen und der Theorie des Globalen Lernens bildeten die Grundlage dafür. Zentral für die Umsetzung war eine Orientierung der methodisch-didaktischen Aufbereitung an den Voraussetzungen jedes einzelnen Schülers, eine gut durchdachte Vorbereitung sowie adäquates Material. Einschränkend soll jedoch an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Umsetzung mit einem großen Arbeitsaufwand verbunden war, der die Mühen für alltägliche Unterrichtsvorbereitungen wesentlich übersteigt. Dies lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass bislang kaum Vorlagen für die Gestaltung von Projekten oder Materialien in diesem Kontext existieren.

Insgesamt ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die methodisch-didaktische Aufbereitung für eine Umsetzung von Globalem Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung *das* zentrale Element darstellt. Wie Lamers beschreibt, besteht allgemein die Schwierigkeit nicht darin, anspruchsvolle und gesellschaftlich bedeutsame Inhalte zu finden, sondern diese zu vermitteln und ansprechend zu gestalten (vgl. Lamers 2000, S. 198). Aus einem abschließenden persönlichen Vergleich (der sich durch mein Engagement bei *Commit to Partnership* e.V. ergibt) erfordern die Umsetzungen in anderen Schulbereichen eine deutlich weniger intensive und aufwendige methodisch-didaktische Vorbereitung.

⁴⁰ Detaillierte Umsetzungsstrategien wurden in dem Projekt ‚Schokolade‘ und der anschließenden Reflexion deutlich. Grafische Zusammenfassung unter 5.2.3 ‚Der Pädagogische Baukasten‘.

Dennoch soll an dieser Stelle auch zur Geltung gebracht werden, dass eine Übertragung der methodisch-didaktischen Aufbereitung von abstrakten und komplexen Inhalten in der Form, wie sie am Förderzentrum mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung angewendet wird, eine Bereicherung für die Umsetzung von Globalem Lernen im Allgemeinen darstellen würde.

Ausblick

Das praktische Projekt ist in Bezug auf eine Hauptschulstufenklasse mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung entworfen und durchgeführt worden. Aus diesem Grund wurde sich auf den Grund- und Hauptschulstufenlehrplan dieser Schulart bezogen. Es wäre weiterhin interessant, Globales Lernen in einer Werkstufenklasse durchzuführen und deren Lehrplan in eine Analyse mit einzubeziehen, da dieser verstärkt allgemein-bildende Aufgaben erfüllen soll (Mühl 2006b, S. 365). Außerdem wäre es bereichernd, an anderen Sonder- und Förderschulen Projekte zu Globalem Lernen durchzuführen, da die Ergebnisse dieser Arbeit nur bedingt übertragbar sind.

Offen bleibt die Frage, ob und wie Globales Lernen für Menschen mit einer schweren geistigen oder schwer mehrfachen Behinderung umzusetzen ist. Durch das durchgeführte Projekt ergeben sich darauf keine Antworten, da in der Klasse kein Schüler mit diesem Intensitätsgrad vertreten war. Eine Aufbereitung der Inhalte für diese Schülergruppe stellt neue Anforderungen an eine methodisch-didaktische Umsetzung.

Generell ist zu hoffen, dass die dargebotenen Umsetzungsstrategien⁴¹ viele Menschen dazu ermutigt, Globales Lernen in der Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung umzusetzen, so dass im Laufe der Zeit auch in diesem Bereich Erfahrungen gesammelt werden können und nach und nach Einbezug in die Literatur finden. Dies ist auch als allgemeiner Appell zu verstehen, die Konzepte Globalen Lernens stärker für Menschen mit Behinderungen zu öffnen. Auch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz sollten – ebenso wie für andere Schularten – detaillierte Hinweise zur Umsetzung von Globalen Lernen in ihren Orientierungsrahmen integrieren. Es wäre wünschenswert, dass die Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung den Unterricht und den Lehrplan verstärkt um eine globale Dimension erweitert.

Um Änderungen in Richtung Zukunftsfähigkeit erreichen zu können sind ein Gesinnungswandel, andere Denkformen und verändertes Verhalten notwendig (vgl. Forum ‚Schule für eine Welt‘ 1996, S. 14).

⁴¹ Die Herangehensweise ist auch auf andere Inhalte übertragbar.

7. Literaturverzeichnis

Bach, Heinz: Personenkreis Geistigbehinderte. In Bach, Heinz (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Bd.5: Pädagogik der Geistigbehinderten. Berlin 1979, S. 3-18.

Bach, Heinz: Geistigbehindertenpädagogik. Berlin 1993.

Barth, Dorothea: Agenda 21 und Schulen. In: Solidarisch leben und lernen e.V. (Hrsg.): Praxisbuch Globales Lernen. Handbuch für Unterricht und Bildungsarbeit. Frankfurt a. Main 2002, S.10-17.

Beuthner, Beatrix; Engel, Astrid; Frieauff, Markus u.a.: Schokolade. Materialien zu Kakao und Zucker aus fairem Handel. Herausgegeben von: Transfair e.V.. 2. überarb. Aufl., Köln 1997.

Bildung für nachhaltige Entwicklung. Weltdekade der Vereinten Nationen 2005 – 2014.
veröffentlicht unter: http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/05__UN__Dekade__Deutschland/01__Was_20ist_20die_20UN-Dekade_3F/Die_20UN-Dekade_20in_20Deutschland.html. Datum der Veröffentlichung: 2006, Abgerufen am: 04.02.08.

Binnewitt, Lydia: Wo die Schokolade wächst. Ein Projekt im ersten Schuljahr. In: Schmitt, Rudolf: Eine Welt in der Schule. Projekt des Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Klasse 1-10. (1998) 4, S. 4-7.

Bönsch, Manfred: Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken. Baltmannsweiler 2006.

Breddermann, Maria; Binnewitt, Lydia; Möller, Ilse-Renate u.a.: Kakao/ Schokolade und Ghana in Bausteinen. In: Schmitt, Rudolf: Eine Welt in der Schule. Projekt des Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Klasse 1-10. (1998) 4, S. 10-18.

Brockhaus: Der kleine Duden. Fremdwörterbuch. Mannheim [u.a.] 1991.

- Brünjes Wolfgang: Die „Speise der Götter“ im Unterricht. In: Schmitt, Rudolf: Eine Welt in der Schule. Projekt des Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Klasse 1-10. (1998) 4, S. 3.
- Bühler, Hans: Perspektivenwechsel?: unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt a. Main 1996.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für den Förderungsschwerpunkt geistige Entwicklung. München 2003. Online veröffentlicht unter: <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=4&QNav=4&TNav=1&INav=0&Fach=&Fach2=&LpSta=6&STyp=13&Lp=739>. Veröffentlicht seit: 08.07.2003. Abgerufen am 28.05.2004.
- Datta, Asit: Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung? In: Scheunpflug, Annette; Hirsch, Klaus (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt a. Main 2000, S. 115-168.
- Deutsche UNESCO-Kommission: UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Veröffentlicht unter: <http://www.dadalos-d.org/politikdidaktik/bildung/aufgaben.htm>. Datum der Veröffentlichung: 23.01.2008. Abgerufen am: 22.02.2008.
- Führung, Gisela: Das globale Klassenzimmer. Beiträge zu einem Wettbewerb. Münster 2003.
- Fischer, Dieter: Eine methodische Grundlegung. Neues Lernen mit Geistigbehinderten. Würzburg 1999.
- Forghani, Neda: Globales Lernen. Eine Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck 2001.
- Fornfeld, Barbara: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München [u.a.] 2000.
- Forum ‚Schule für eine Welt‘: Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona 1996.
- Geisz, Martin: Kaleidoskop: Globales Lernen. In: Solidarisch leben lernen e.V. (Hrsg.): Praxisbuch: Globales Lernen. Frankfurt a. Main 2002, S.143-159.

- Google; Suchbegriff: Globales Lernen. Veröffentlicht unter: <http://www.google.de/search?hl=de&q=Globales+Lernen&btnG=Google-Suche&meta=>. Abgerufen am: 30.01.2008.
- Gudjons, Herbert: Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen. Bad Heilbrunn 2000.
- Gugel, Günther; Jäger, Uli: Globales Lernen. Eine Perspektive zur friedenspädagogischen Bildungsarbeit. In: Vogt, Wolfgang R.; Jung, Eckhard (Hrsg.): Kultur des Friedens. Wege zur einen Welt. Darmstadt 1997, S.168-173.
- Gugel, Günther; Jäger, Uli: Globales Lernen – Leitideen, Inhalte und Anfragen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Leben und Lernen in der Einen Welt. Bausteine einer Didaktik Globalen Lernens im Themenfeld „Entwicklung – Frieden – Umwelt“. Soest 1998. S. 72-80.
- Hadorn, Verena; Kneip, Winfried; Meier, Peter; Müller, Christine: Schokolade – Eine Aktivmappe. Mühlheim [u.a.] 1995.
- Hahn, Martin: Selbstbestimmung im Leben auch für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung. 33 (1994) 2, S. 81-94.
- Hallitzky, Maria: „Mit anderen in Welt leben“. Schulpädagogische Fragestellungen zu Möglichkeiten und Wegen globalen Lernens. In: Bennack, Jürgen; Kaiser, Astrid; Winkel, Rainer (Hrsg.): Grundlagen der Schulpädagogik: Globales Lernen. Köln 2005, S. 69-132.
- Hildebrand, Ursula; Winkler-Sangkuhl, Regina; Pestner, Helmut: Fair Trade for Fair Life. Fairer Handel und Globalisierung. Unterrichtsbausteine für die Grundschule, Sekundarstufe I und II und die außerschulische Arbeit. Stuttgart 2007.
- Hinrichs, Kirska; Köpp, Sabine; Reinke-Pust, Kerstin: Lernwerkstatt Grundschule. München 1997.
- Hinz, Andreas: Integration und Inklusion. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart 2006, S. 251-261.

- Hinz, Andreas: Integration. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart 2007, S.173-174.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin 1999.
- Kahlert, Joachim: Story Telling im Sachunterricht – Lernpotenziale von Geschichten. In: Reinmann-Rothmeier Gabi: Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich [u.a.] 2005, S. 207-222.
- Kaufmann, Arthur: Prinzipien der Gerechtigkeit. In: Gugel, Günter; Jäger, Uli (Hrsg.): Global Lernen. Service fuer Lehrerinnen und Lehrer. 26 (2003) 2, S. 5.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. erw. Aufl., Weinheim 1991.
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963.
- Konferenz der Kultusminister der Länder und der Deutschen UNESCO-Kommission: Empfehlung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. 2007. veröffentlicht unter: <http://www.kmk.org//aktuell/KMK-DUK-Empfehlung.pdf>. Abgerufen am: 05.02.08.
- Konferenz der Kultusminister der Länder/ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2007. Veröffentlicht unter: http://www.eine-welt-netz.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Dokumente/Orientierungsrahmen_20f_C3_BCr_20Globales_20Lernen.pdf. Abgerufen am: 05.02.08.
- Kulig, Wolfram; Theunissen, Georg: Selbstbestimmung und Empowerment. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart 2006, S. 237-250.
- Kvideland, R.: Story telling in modern society. In: Röhrich, Lutz u.a. (Hrsg.): Story telling in contemporary societies. Tübingen 1990, S. 15-31.

- Lamers, Wolfgang: Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. In: Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang: Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf 2000, S.177-206.
- Lamers, Wolfgang; Heinen, Norbert: Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, Désirée; Lamers, Wolfgang; Heinen, Norbert: Basale Stimulation. kritisch – konstruktiv. Düsseldorf. 2006, S. 141-205.
- Leontjew, Alexejew Nikolajew: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a. Main 1973.
- Linz, Manfred: Globale Herausforderungen im 21. Jahrhundert – Sustainable Development im Spannungsfeld zwischen Ökonomie, Ökologie und globale Gefährdungen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Leben und Lernen in der Einen Welt. Bausteine einer Didaktik Globalen Lernens im Themenfeld „Entwicklung – Frieden – Umwelt“. Soest 1998, S. 7-15.
- Lölfer, Alfred; Sobetzki-Petzold, Peter; Becker, Uwe: Gerechtigkeit als Thema im Deutschunterricht. In: Hindriksen, Arendt (Hrsg.): Reliprax Spezial. Kakao mehr als schwarz/ weiß. Ideen und Anregungen zum Welthandel am Beispiel Kakao und Schokolade. Von der Praxis für die Praxis. Unterrichtsentwürfe – Arbeitsblätter – Bilder – Hintergrundmaterialien. 3. Jahrgang. Bremen 1994, S. 96-99.
- Mall, Winfried: Kommunikation ohne Voraussetzungen mit Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen – ein Werkheft. Heidelberg 2004.
- Meyer, Hilbert L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt a. Main 1974.
- Mühl, Heinz: Handlungsbezogener Unterricht. In : Fischer, Erhard (Hrsg.): Welt verstehen – Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Dortmund 2004, S. 53-71.
- Mühl, Heinz: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 4. überarb. Aufl., Stuttgart, Berlin, Köln 2000.

Mühl, Heinz: Einführung in die Schulpädagogik bei geistiger Behinderung. Oldenburg 2001.

Mühl, Heinz: Konzeptionen der Förder-/ Sonderschule für geistig Behinderte. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart 2006a, S. 332-340.

Mühl, Heinz: Schulische Didaktik und Methodik. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart 2006b, S. 362-374.

Nadolny, Sten: Das Erzählen und die guten Ideen. Die Göttinger und Münchener Poetik-Vorlesungen. München 2001.

Niehoff, Ulrich: Grundbegriffe selbstbestimmten Lebens. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Vom Betreuer zum Begleiter. Marburg 1998, S. 53-64.

Peschel, Falko: Offen bis geschlossen – Formen und Chancen offenen Unterrichts. In: Gesing, Harald (Hrsg.): Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Neuwied [u.a.]1997, S. 229-268.

Pfeffer, Wilhelm: Die pädagogische Dimension schwere geistige Behinderung. In: Behindertenpädagogik 21 (1982) 2, S.122-135.

Pfeffer, Wilhelm: Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 23 (1984) 2. S.101-111.

Pitsch, Hans-Jürgen: Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten. 2. überarb. Aufl., Oberhausen 1999.

Pitsch, Hans-Jürgen: Normalisierung. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart 2006, S. 224-236.

- Scheunpflug, Annette: Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. Main 2000a, S. 315-327.
- Scheunpflug, Annette; Schröck, Nikolaus: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart 2000b.
- Scheunpflug, Annette: Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 19 (1996) 1, S. 9-14.
- Schmidt-Kallert, Einhard: Zum Beispiel Kakao. Göttingen 1990.
- Schmidt-Kallert, Einhard: Ghana. Gotha 1994.
- Schmidt-Wulffen, Wulf-Dieter: Alltagsleben in (West-) Afrika. Ghana erleben – Unterrichtsmaterialien zum Interkulturellen und Globalen Lernen. Wien 2007.
- Schreiber, Jörg-Robert: Globales Lernen für eine zukunftsfähige Entwicklung. Plädoyer für ein Unterrichtsprinzip. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 19 (1996) 1, S. 15-19.
- Schreiber, Jörg: Globales Lernen: Konzepte. Didaktisches Konzept. 1995/1997 Veröffentlicht unter: <http://www.globales-lernen.de/konzept/didakonz.htm>. Datum der Veröffentlichung: 22. Juli 2001. Abgerufen am: 22.02.08
- Schröder, Hartwig: Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt". 3. erw. und aktual. Aufl., München [u.a.] 2001.
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg 2006.
- Seitz, Klaus: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt a. Main 2002.

- Senghaas, Dieter: Gerechtigkeit: Begriffe. In: Gugel, Günter; Jäger, Uli (Hrsg.): Global Lernen. Service fuer Lehrerinnen und Lehrer 26 (2003) 2, S. 5.
- Speck, Otto: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. München [u.a.] 1997.
- Speck, Otto: Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10. überarb. Aufl., München [u.a.] 2005.
- Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 2000.
- Straßmeier, Walter: Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern. München [u.a.] 2000.
- Tamke, Angela; Schulz, Rolf: Schlüsselprobleme gemeinsam lösen. Zur Kooperation zwischen Nichtregierungsorganisationen und staatlicher Bildungspolitik Im Kontext von Umwelt und Entwicklung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Leben und Lernen in der Einen Welt. Bausteine einer Didaktik Globalen Lernens im Themenfeld „Entwicklung – Frieden – Umwelt“. Soest 1998, S. 16-29.
- Theunissen, Georg: Inklusion, Inclusion. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart 2007, S.171-172.
- Theunissen, Georg: Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. 3. erw. und überarb. Aufl., Bad Heilbrunn 2000.
- Trisch, Oliver: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Oldenburg 2005.
- Üllenberg, Alfons: Kakao – vom Anbau bis zur Schokolade. In: BUKO Agrar Koordination (Hrsg.): Kakao. Stuttgart 1996, S. 9-12.

Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen e.V. (VENRO):
Bildung 21. Abschlusserklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des
Kongresses >>Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige
Entwicklung<<. Bonn 2000.

Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt
das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich? Stuttgart 1975.

Wieczorek-Zeul, Heidemarie: Forderung nach Gerechtigkeit – noch aktuell? In: Gugel,
Günter, Jäger, Uli (Hrsg.): Global Lernen. Service fuer Lehrerinnen und Lehrer
26 (2003) 2, S. 6.

World University Service (WUS): Die ‚Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen‘. 2003.
Veröffentlicht unter: <http://globaleducationweek.de/download/maastricht.pdf>.
Datum der Veröffentlichung: 01.09.2003. Abgerufen am 30.01.2008

Wygotski, Lew: Ausgewählte Schriften. Band 2 Arbeiten zur psychischen Entwicklung der
Persönlichkeit. Köln 1987, S. 78-91.

8. Abbildungsverzeichnis

Fotos

Erstellt von Kathrin Holoch und Eva Maier.

Titelfoto: Lösungsvorschlag zur ungerechten Weltmarktsituation „Wir müssen was verändern!“

Foto 1: Erstellen des Handelsprozesses.....S. 190

Foto 2: Die Kakaoernte.....S. 201

Foto 3: Tafelbild zum Handelsprozess.....S. 206

Tabellen

Erstellt von Eva Maier und Kathrin Holoch.

Tabelle 1: Einordnung der Schüler nach den Lernniveaustufen von Leontjew.....S. 120

Tabelle 2: Übersicht zu Hauptzielen des Projekts ‚Schokolade‘.....S. 153

Tabelle 3: Bezug zu den Teilzielen des Projekts I.....S. 154

Tabelle 4: Bezug zu den Teilzielen des Projekts II.....S. 156

Abbildung

Abb. 1: Didaktischer Würfel, entnommen aus: Scheunpflug/ Schröck 2000b, S. 17.....S. 45

Abb. 2: Übersicht zur Konzeptuierung des Projekts, erstellt von Kathrin Holoch.....S. 133

Abb. 3: Der Pädagogische Baukasten zum Projekt ‚Schokolade‘,
erstellt von Kathrin Holoch.....S. 193

9. Anhang

Übersicht:

I. Artikulationsschemata

Bei der Beschreibung der Artikulationsschemata werden folgende Abkürzungen verwendet:

L:	Lehrer
Pl:	Projektleiterin
S:	ein Schüler
Ss:	mehrere Schüler
AB	Arbeitsblatt

II. Die Schokoladen-Kiste

- Inhalte der Schokoladenkiste – eine Übersicht des Materials
- Beispiele für Inhalte:
 - Story Telling
 - Lerntheke
 - Arbeitsblätter: Entscheidung (in zweifacher Ausführung nach dem Prinzip der inneren Differenzierung)
 - Die Schokoladenwerkstatt – Rezept zur Herstellung fair gehandelter Schokolade (in zweifacher Ausführung)

Die Schokoladenkiste wurde eigens für die Durchführung des beschriebenen Projekts ‚Schokolade‘ erstellt und beinhaltet viele Materialien, die von Hand angefertigt wurden.

An dieser Stelle sollen Auszüge der Materialien dargestellt werden, um einen Einblick in die Vielfalt des Materials zu gewähren.

Bei Interesse kann sich gerne an uns gewendet werden:

Kathrin Holoch: kathrin.holoch@gmx.de oder

Eva Maier: Eva-MariaMaier@gmx.de

Wir verleihen die Kiste gerne!

Artikulationsschema Tag 1

Hauptziele:

1. Die Schüler sollen ein differenziertes Bild von Ghana und seiner Bevölkerung entwickeln.
2. Die Schüler sollen zur Reflexion ihrer eigenen Lebenswelt sowie ihres Bildes von der anderen Kultur angeregt werden.

Zeit	Unterrichts-Schritte und Teilziele	Lehrer-Schüler-Interaktion	Sozialform	Medien/Materialien	Sonderpädagogische Fördermaßnahme
8.45	<p>Aufräumen der Freiarbeitsmaterialien, Einstimmung auf die Projektarbeit, Sammeln der Aufmerksamkeit</p> <p>In den Stuhlkreis holen</p>	<p>Pl schlägt den Gong als Signal zum Beenden der Freiarbeit.</p> <p>Kurze Vorstellung: Pl: „Wie ihr ja wisst, wollen wir mit euch ein Projekt machen. Das Projekt dauert die ganze Woche und wir haben euch für die nächsten Stunden etwas mitgebracht. Um mehr darüber zu erfahren, müsst ihr sehr leise und aufmerksam sein...“</p>	<p>Ss sitzen auf ihren Plätzen</p> <p>Stuhlkreis</p>	<p>Gong</p> <p>Musik-Kassette, Lied der bunten Vögel</p> <p>Weltkarte</p>	Beibehalten bekannter Rhythmisierungselemente

9. Anhang I: Artikulationsschemata

		<p>Stummer Impuls: PI spielt ghanaische Musik ein. Lässt sie 1-2 Minuten laufen.</p> <p>PI: „An was erinnert euch diese Musik? Wer von euch kennt diese Musik und weiß woher sie kommt?“</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ss antworten bzw. raten ➤ Auflösung: Musik kommt aus Ghana. <p>PI: „Weiß jemand von euch etwas über das Land?“</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ss erzählen (sofern Vorkenntnisse vorhanden) <p>PI: „Wir können uns gemeinsam auf der Weltkarte ansehen, wo sich Ghana befindet.“ → Ss kommen und betrachten. PL beschreibt.</p> <p>PI: „Und jetzt erzählen wir euch eine kleine Geschichte von einem Jungen, der dort wohnt.“</p>			
8.55	<p>Einführung in das Kernthema des Tages</p> <p>Ss sollen sich auf fremde Eindrücke einlassen.</p> <p>Ss sollen Eindrücken einer fremden Kultur Informationen</p>	<p>Diashow: Es wird die Geschichte von Kwabena, einem Jungen in Ghana, erzählt. → Dias mit Geschichte (<i>Geschichte s.h. Anhang II</i>)</p> <p>Nachbesprechung der Geschichte: PI: „Was hast du gesehen und gehört? War etwas unbekannt für dich? Was ist bei Kwabena anders als bei dir?“ Ss antworten.</p>	Halbstuhl- kreis	Geschichte, Dias, Diaprojektor	<p>Visualisierung des Erzählten durch Bilder</p> <p>Langsames, betontes Sprechen und Verwendung möglichst einfacher Satzstrukturen.</p> <p>Die Geschichte wird in kurze Sequenzen unterteilt erzählt Es wird häufig unterbrochen, um Schüler beschreiben zu lassen, was</p>

9. Anhang I: Artikulationsschemata

	<p>entnehmen.</p> <p>Ss sollen die Hintergründe und den Sinn ihnen fremder Handlungen und Situationen hinterfragen.</p> <p>Ss sollen ihre eigene Lebenswelt reflektieren.</p> <p>Ss sollen sich mit der Hauptfigur Kwabena identifizieren.</p>	<p>Weitere mögliche Aspekte/ Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Namensgebung Kwabena. Kwabena heißt „Dienstag“. In Ghana heißt jeder nach dem Tag, an dem er geboren wurde. - Wo lebt Kwabena? - Wann muss Kwabena jeden Morgen aufstehen? - Was muss er alles vor der Schule machen? (Wie wäscht er sich? Warum kann man von dem Wasser krank werden? Wie putzt er sich die Zähne?) - In welche Klasse geht Kwabena? Was ist anders im Vergleich zu eurer Schule? Was ist gleich? Warum können nicht alle Kinder in die Schule gehen? - Welche Sprache wird in Ghana gesprochen? - Was muss Kwabena nach der Schule tun? - Was gibt es zu Essen? (Essen mit Fingern?) - Was spielt Kwabena gerne, wenn ihm die Zeit dazu bleibt? - Welche Gefahren gibt es in Ghana? - Was ersetzt Kwabena den Fernseher? 			<p>sie sehen, und Unverständliches sofort zu klären.</p> <p>Die Nachbesprechung dient der Wiederholung von Inhalten, der Herstellung von Bezug zum Alltag der Schüler und der Vertiefung von Inhalten.</p> <p>Für sich nicht lautsprachlich äussernde Schüler werden Ja-/Nein-Fragen gestellt, die diese mittels Handzeichen beantworten können.</p>
9.55	Einführung in die Methodik „Lerntheke“, Demonstration der	Einführung zur Bearbeitung der Lerntheke: PL: „Damit du dir das ein oder andere, was du bereits auf den Bildern gesehen hast, genauer ansehen kannst, haben wir unter der Tafel eine Lerntheke aufgebaut. Damit das	Sitzkreis und am Platz	Materialien der gesamten Lerntheke (s.h. Übersicht „Stationen“	

9. Anhang I: Artikulationsschemata

	<p>verschiedenen Lernangebote der Lerntheke, Auswahl durch Ss</p> <p>Ss sollen die Arbeit an der Lerntheke kennen lernen und sich an notwendige Arbeitsregeln halten.</p>	<p>Arbeiten an der Lerntheke gut funktioniert, musst du jetzt gut zuhören, wie das funktioniert.“</p> <p>PI: Erklärung des Ablaufs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Wir haben verschiedene Materialien zu Ghana mitgebracht. - Du hast 40 Minuten Zeit dich mit dem zu beschäftigen, was dich interessiert. - Du wählst dir am Anfang eine Sache aus. Wenn du damit fertig bist, kannst du dir noch andere Sachen aussuchen. - Wichtig ist, dass du die Materialien, wenn du fertig bist an ihren Platz (unter dem Schild), vor der Tafel zurücklegst, damit auch die anderen Kinder noch damit arbeiten können. Der Platz für die einzelnen Materialien ist mit einem Schild gekennzeichnet. <p>>> Demonstration</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wenn du irgendwas nicht weißt, dann melde dich einfach, wir helfen dir dann.“ <p>Einteilung:</p> <p>PI: „Damit wir immer wissen, wer gerade mit welchem Material arbeitet, gibt es an der Tafel neben dem Schild einen Platz, wo du deinen Namen hinschreiben oder eintragen lassen kannst, wenn du dir ein Material nimmst. Wenn du das Material wieder zurücklegst, dann kannst du deinen Namen wieder weglöschen und dich beim nächsten Material</p>		<p>Anhang II)</p> <p>Symbolschilder „Stationen“</p>	<p>Die Schilder zur Wiedererkennung der einzelnen Stationen der Lerntheke sind sowohl mit einem Bild für nichtlesende Ss, als auch mit einem Wort gekennzeichnet.</p>
--	---	---	--	---	---

9. Anhang I: Artikulationsschemata

		<p>eintragen. Neben dem Schild sind immer Kästchen aufgezeichnet. Diese zeigt an, wie viele Schüler an der Station arbeiten können. Wenn schon zwei Namen eingetragen sind, dann musst du dir in der Zwischenzeit ein anderes Material aussuchen.“</p> <p>Ömer und Elif beginnen mit der Auswahl des Materials und zeigen auf das Material, das sie gerne bearbeiten möchten. Die anderen Schüler werden nacheinander aufgerufen, ihr Material auszusuchen.</p>			<p>Sich nicht lautsprachlich äussernden Schülern wird die Möglichkeit geboten ihr Material in Ruhe und durch Zeigen auszuwählen.</p>
10.05	<p>Die Ss arbeiten mit der Lerntheke</p> <p>Ss sollen die Verschiedenheit Ghanas kennen lernen.</p>	<p><i>Inhalte und Organisation der verschiedenen Lernangebote s.h. Anhang II</i></p>	<p>auf dem Platz und an festen Stationen (je nach Organisation des jeweiligen Lernangebots)</p>	<p>Material der gesamten Lernangebote s.h. Anhang</p>	<p>Qualitative Differenzierung der einzelnen Lernangebote soll es möglichst vielen Ss ermöglichen selbstständig mit dem Material zu arbeiten; s.h. Anhang</p> <p>Ömer und Elif werden von einem Erwachsenen unterstützt.</p> <p>Ein Erwachsener ist zeitweise bei einzelnen Lernangeboten als Unterstützung notwendig; s.h. Anhang</p>
10.15	<p>Brotzeit, PAUSE auf dem Pausenhof und</p>	<p>Ss und PI machen Brotzeit Hier gibt es verschiedene Nahrungsmittel aus Ghana, die man, anschauen, berühren, riechen, schmecken und essen kann:</p>		<p>Obst aus Ghana</p>	<p>Anregen vieler Sinne.</p> <p>Beibehalten üblicher Alltagsstrukturen</p>

9. Anhang I: Artikulationsschemata

	<p>‚Wieder Ankommen‘ im Klassenzimmer</p> <p>Ss sollen einige Früchte kennen lernen, die aus Ghana stammen.</p> <p>Ss sollen erkennen, dass manche Früchte ihres alltäglichen Speiseplans aus weit entfernten Ländern stammen.</p>	<p>Bananen, Mango, Papaya, Avokado</p> <p>Die Ss spielen frei auf dem Pausenhof.</p> <p>Je zwei Ss massieren sich nacheinander gegenseitig mit einem Igelball. Es läuft ruhige Musik im Hintergrund.</p>	auf dem Platz	5 Igelbälle, ruhige Musik, CD-Player	Beibehalten bekannter Rhythmisierungselemente
10.45	Weiterarbeiten anhand der Materialien der Lerntheke	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
11.15	<p>Beenden der Arbeit an der Lerntheke und</p> <p>Ausblick</p>	<p>Pl schlägt den Gong an.</p> <p>Ss beenden ihre Arbeit, stellen die Materialien der einzelnen Lernangebote zurück und gehen auf ihren Platz.</p> <p>Fragestellung: Was hat das mit Schokolade zu tun?</p> <p>→ Papa von Kwabena baut Kakao an.</p> <p>→ Bild von Kakaobaum zeigen</p>	<p>auf dem Platz</p> <p>Sitzkissen am Boden</p>	Gong	Beibehalten bekannter Rhythmisierungselemente

9. Anhang I: Artikulationsschemata

		→ Wie das funktioniert wird am nächsten Tag genauer angesehen	Kreisform		
11.20	Abschluss	Ss ziehen noch einmal gemeinsam die Kleidung aus Ghana an. → kurze Nachbesprechung der Unterschiede der ghanaischen Kleidung Es wird ein Foto gemacht. Alle Kinder legen sich auf den Teppich und hören das ghanaische Märchen an. Pl schickt die Ss nacheinander in die Garderobe.			Phase der Wiederholung Beibehalten üblicher Alltagsabläufe

9. Anhang I: Artikulationsschemata

Artikulationsschema Tag 2

Hauptziele:

1. Die Schüler sollen den Herstellungsweg vom Kakao zum Endprodukt Schokolade kennen lernen.
2. Die Schüler sollen die globalen Zusammenhänge und einzelnen Akteure im Kontext der Schokoladenproduktion kennen lernen.
3. Die Schüler sollen die Arbeit der Akteure bewerten, ihre eigene Rolle als Akteur und ihre Teilhabe identifizieren sowie eine Vorstellung einer gerechten Gewinnaufteilung entwickeln (Aufbau des Lernziels).

Zeit	Unterrichtsschritte und Teilziele	Lehrer-Schüler-Interaktion	Sozialform	Medien/Material	Sonderpädagogische Fördermaßnahme
8.30	<p>Aufräumen, Einstimmung auf die Projektarbeit, Sammeln der Aufmerksamkeit</p> <p>In den Stuhlkreis holen + Wiederholung der Inhalte des Vortags</p>	<p>PI schlägt den Gong als Signal zum Beenden der Freiarbeit und läßt ein ruhiges, ghanaisches Lied im Hintergrund laufen. Ss räumen ruhig ihr Freiarbeitsmaterial auf, setzen sich an ihren Platz und signalisieren, dass sie bereit sind. PI senkt die Lautstärke der Musik langsam, bis alle Ss bereit sind und die Musik schließlich zu Ende ist.</p> <p>PI stellt den Ss Fragen zu den Inhalten des gestrigen Projekttag (z.B. In welchem Land lebt Kwabena?). Ss melden sich. Wer die richtige Antwort weiß, darf leise in den Stuhlkreis kommen.</p>	<p>Ss sitzen auf ihren Plätzen</p> <p>Stuhlkreis</p>	CD, CD-Player	<p>Beibehalten bekannter Rhythmisierungselemente</p> <p>L sucht Fragen auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus und verschiedener Themenschwerpunkte, damit jeder S Aussicht auf Teilnahme und eine richtige Antwort hat.</p> <p>L geht ggf. zu Jonas hin und spricht ihn leise aus der Nähe an.</p>

9. Anhang I: Artikulationsschemata

					L wählt für Elif und Ömer eine Frage aus, die mit Ja/Nein zu beantworten ist. Elif und Ömer können antworten, indem sie auf Ja/Nein deuten.
8.40	<p>Einführung in das Kernthema des Tages: Kakaoanbau, -ernte und vorbereitung</p> <p>Ss sollen sich in Kwabena hineinversetzen können.</p> <p>Ss sollen die Arbeit eines Kakaobauern kennen lernen.</p> <p>Ss sollen die Kakaopflanze und ihre Früchte kennen lernen.</p>	<p><u>Story Telling:</u> PI erzählt eine Geschichte, in welcher die Tätigkeiten eines Kakaobauers thematisiert werden. PI begleitet das Erzählte mit Figuren und Fotos; PI erzählt die Geschichte unterteilt in kurze Sequenzen. Nach jeder Sequenz wiederholt PI gemeinsam mit den Ss den neuen Inhalt und klärt für die Ss neue Wörter.</p> <p>Geschichte und Hinweise zur Gestaltung der L-S Interaktion während der Geschichte II</p> <p>Im Anschluß an die Geschichte haben die Ss die Möglichkeit echte Kakaobohnen und eine echte Kakaoschote zu betrachten, befühlen, zu riechen. PI gibt die Objekte im Kreis herum und wiederholt gemeinsam mit den Ss, was das für Dinge sind, wie sie heißen und wo sie in der Geschichte vor kamen. Die Ss können die Kakaobohnen und die Kakaoschote auf den Fotos zur Geschichte suchen, um Hinweise auf deren Bedeutung zu gewinnen.</p>	Stuhlkreis	<p><u>Figuren:</u> Kwabena, Kofi,</p> <p><u>Fotos:</u> Foto Nr. 1,2,3,4,5,6,7 Foto vom Öffnen der</p> <p><u>Material zum Anfassen:</u> Kakaoschote, Kakaobohnen</p>	<p>Die Geschichte wird in kurze Sequenzen unterteilt erzählt → Wiederholung des Inhalts nach jeder Sequenz → Wortschatzarbeit: neue Wörter werden nach jeder Sequenz geklärt</p> <p>Langsames, betontes Sprechen und Verwendung möglichst einfacher Satzstrukturen</p> <p>Visualisierung des Erzählten mit Bildern und Figuren</p> <p>Sinnliche Erfahrungen zu Inhalten der Geschichte ermöglichen: Material zum betrachten, betasten und riechen</p>

9. Anhang I: Artikulationsschemata

8.55	Demonstration der verschiedenen Lernangebote der Lerntheke, Beratung bei der Wahl des jeweiligen Lernangebots durch L, Auswahl durch Ss/ Malen zur gehörten Geschichte	<p>Eine PI demonstriert einer Gruppe von fünf Ss, die auf einem ähnlichen Lernniveau arbeiten die einzelnen Lernangebote der Lerntheke:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PI betont, welche Lernangebote für jeden Ss besonders geeignet sind und erklärt die Aufgabenstellung der jeweiligen Lernangebote genau - PI wiederholt gemeinsam mit den Ss die Arbeitsregeln an der Lerntheke: Name eintragen, Material zurückstellen - Ss wählen nacheinander ihr Material aus und tragen ihren Namen ein <p>Die andere PI leitet die weiteren fünf Ss an, mit Buntstiften ein Bild zu der gehörten Geschichte zu malen.</p> <p>Sind alle Ss mit der Malarbeit fertig, geht die Gruppe gemeinsam zur Lerntheke. Die PI demonstriert den Ss ebenfalls die Lernangebote der Lerntheke, wie oben erläutert. Sie geht ebenfalls auf das jeweilige Lernniveau der Ss ein und berät sie bei ihrer Wahl.</p>	<p>Klasse wird in zwei Fünfer-Gruppen geteilt.</p> <p>Sitzkreis und am Platz</p> <p>am Platz im Nebenraum</p> <p>Sitzkreis/ am Platz</p>	<p>Materialien der gesamten Lerntheke (s.h. Anhang „Stationen“)</p> <p>Symbolschilder „Stationen“</p> <p>Namensschilder</p> <p>A4-Papier + Buntstifte</p>	
------	---	---	--	---	--

9. Anhang I: Artikulationsschemata

9.05	<p>Die Ss arbeiten mit der Lerntheke</p> <p>Ss sollen sich über verschiedene Bereiche der Kakao- und Schokoladenproduktion informieren.</p> <p>Ss sollen einordnen lernen, in welcher ihrer alltäglichen Nahrungsmittel Kakao enthalten ist.</p>	<p><i>Inhalte und Organisation der verschiedenen Lernangebote können der Übersicht zur Lerntheke entnommen werden. Diese ist gleich im Anschluss an dieses Artikulationsschema zu finden.</i></p>	auf dem Platz und an festen Stationen (je nach Organisation des jeweiligen Lernangebots)	Material der gesamten Lernangebote s.h. Anhang	<p>Qualitative Differenzierung der einzelnen Lernangebote soll es möglichst vielen Ss ermöglichen selbstständig mit dem Material zu arbeiten; s.h. Anhang</p> <p>Ömer und Elif werden von einem Erwachsenen unterstützt.</p> <p>Ein Erwachsener ist zeitweise bei einzelnen Lernangeboten als Unterstützung notwendig; s.h. Anhang</p>
9.55	Beenden der Arbeit an der Lerntheke und kurze Reflexion	<p>PI schlägt den Gong an. Ss beenden ihre Arbeit, stellen die Materialien der einzelnen Lernangebote zurück und gehen auf ihren Platz.</p> <p>PI fragt jeden S, was ihm/ihr am besten gefallen hat. Jeder S hat die Möglichkeit seine Lieblingstätigkeit zu nennen und wichtige Inhalte kurz zu erläutern.</p> <p>PI schickt die Ss nacheinander in die Garderobe. Die Ss gehen gemeinsam mit den PI, der Kinderpflegerin und dem Zivildienstleistenden auf den Pausenhof.</p>	auf dem Platz	Gong	<p>Beibehalten bekannter Rhythmisierungselemente</p> <p>Beibehalten üblicher Alltagsabläufe</p>

9. Anhang I: Artikulationsschemata

10.15	Brotzeit, Pause auf dem Pausenhof und 'Wieder-An- kommen' im Klassen- zimmer	<p>Ss und PI machen Brotzeit</p> <p>Die Ss spielen frei auf dem Pausenhof.</p> <p>Je zwei Ss massieren sich nacheinander gegenseitig mit einem Igelball. Es läuft ruhige Musik im Hintergrund.</p>	auf dem Platz	5 Igelbälle, ruhige Musik, CD-Player	<p>Beibehalten üblicher Alltagsstrukturen</p> <p>Beibehalten bekannter Rhythmisierungselemente</p>
10.35 min	Zusammen- tragen der Ergebnisse, Erarbeitung des Gesamtpro- zesses der Schokoladen- produktion, Bewertung der Arbeits-leistung der einzelnen Akteure	<p>PI erarbeitet gemeinsam mit den Ss eine Übersicht über den Gesamtprozess der Schokoladenproduktion: vom Kakaoanbau, zum Händler, dem Transport in eine Fabrik in Deutschland, zum Supermarkt bis hin zu demjenigen, der die Schokolade kauft und ißt. Die Arbeitsschritte, welche die verschiedenen Akteure leisten, werden nach folgenden Kriterien bewertet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitszeit - Wie anstrengend ist die Arbeit? - Wieviel Lohn finden die Ss, steht jedem Akteur zu <p>PI hält die Figur „Kofi“ hoch, so dass alle Ss sie sehen können. PI: „Wer weiß noch, wie er heißt?“ Ein S antwortet: „Er heißt Kofi.“ PI: „Was ist Kofi denn von Beruf?“ S: „Er ist Kakaobauer.“ PI: „Was muß ein Kakaobauer alles tun?“ Ss tragen einige Arbeitsschritte, die zur alltäglichen Arbeit eines Kakaobauers gehören zusammen. L kann die Aussagen der</p>	Stuhlhalb- kreis (zur Tafel hin geöffnet)	<p><u>Kreide</u>: fünf verschiedene Farben</p> <p><u>Figuren</u>: Kofi, Händler, Schiff, Fabrik, Supermarkt, Schoko-Esser</p> <p><u>Bewertungs- symbole</u>: sehr anstrengend, etwas anstrengend, leicht</p> <p><u>Spielgeld</u>: mit Kaugummi- masse auf der Rückseite;</p>	<p>Komplexe Zusammenhänge werden mit den Ss zugänglich gemacht durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualisierung (Tafelbild) - Gemeinsame, schrittweise Erarbeitung der Zusammenhänge - Herstellung von Alltagsbezug (z.B. alltägliche Bewertungsdimensionen: Dauer, Anstrengung, Geld; Beispiele mit Bezug zur Lebenswelt der Ss)

9. Anhang I: Artikulationsschemata

	<p>Ss sollen die Arbeit der verschiedenen Akteure, die an der Kakao- und Schokoladenproduktion beteiligt sind bewerten.</p>	<p>Ss verdeutlichen, indem sie das passende Foto (den Ss bekannt aus dem Story Telling) zu der, von den Ss genannten Tätigkeit hoch hält und wiederholend erläutert.</p> <p>PI: „Was denkst du? Wie schwer ist die Arbeit, die Kofi macht?“ PI präsentiert die drei verschiedenen Bewertungssymbole: „Ist sie leicht? Ist sie etwas anstrengend? Oder ist sie sehr anstrengend?“ PI ruft einen S auf. S nimmt sich das Bewertungssymbol seiner Wahl, erklärt die Gründe für seine Wahl dem Rest der Klasse und hängt es unter Kofi an die Tafel. PI läßt die restlichen Ss per Handzeichen abstimmen, ob sie der Wahl des S zustimmen. Stimmt die Mehrheit der Ss der Wahl des S nicht zu, fordert PI einen S der Opposition auf seine Wahl und die Begründung seiner Wahl zu präsentieren. Stimmt die Mehrheit der Ss zu, faßt PI nochmals zusammen: „Die Mehrheit von euch findet, dass Kofi eine sehr anstrengende Arbeit macht.“</p> <p>PI: „Was denkst du? Wie lange braucht Kofi für seine Arbeit?“ Ss schätzen. PI hilft ggf.: Bis ein kleiner Kakaobaum groß ist, dauert das ein paar Tage oder mehrere Jahre? Und die Kakaobohnen zu trocknen,</p>		<p>ein Euro in kleinen Cent-Stücken</p>	<p>Für Ss, die noch nicht lesen können: Bewertungssymbole, deren Farbe die jeweilige Bedeutung des Symbols charakterisieren</p> <p>Für Ss, die bereits lesen können: Die Bewertungssymbole sind zusätzlich mit dem entsprechenden Schriftzug versehen</p> <p>Das aktive vorkommen und auswählen des jeweiligen Symbols ermöglicht auch sich nicht lautsprachlich äußernden Ss die Mitbestimmung des Meinungsfindungsprozesses</p>
--	---	---	--	---	---

9. Anhang I: Artikulationsschemata

		<p>dauert das ein paar Tage oder mehrere Wochen? Bei Bedarf können Ss auf der Rückseite der Fotos nachsehen. PI malt das erste Stück des „Zeitstrahls“, entsprechend der Zeitschätzung der Ss.</p> <p>PI: „Wer weiß noch, wer das ist?“ PI hält den Händler hoch. S: „Das ist der Händler.“ Es wird wie oben kurz wiederholt, was der Händler tut, bewertet wie anstrengend seine Arbeit ist und wie lange sie ungefähr dauert. Die Bewertung des Zeitaufwands erfolgt nun im Vergleich mit dem Zeitaufwand des Kakaobauers. Die PI beginnt langsam das Stück des Zeitstrahls für den Händler zu malen. Die Ss rufen „stop“, wenn sie denken, die Länge des Zeitstrahls für den Händler entspricht seinem Zeitaufwand.</p> <p>PI hält das Schiff hoch: „Was macht das Schiff?“ S: „Es bringt den Kakao von Ghana nach Deutschland.“ PI hängt das Schiff etwas oberhalb des „Zeitstrahls“ hinter den Händler, malt einen Pfeil (s.h. Tafelbild) und wiederholt dabei: „Das Schiff bringt den Kakao nach Deutschland.“ PI: „Wo kommt der Kakao als nächsten hin?“ S: „In die Schokoladenfabrik.“ Es wird wie beim Händler kurz wiederholt, was</p>			
--	--	---	--	--	--

9. Anhang I: Artikulationsschemata

		<p>in der Fabrik gemacht wird, bewertet wie anstrengend die Arbeit ist und wie lange sie dauert. Die Ergebnisse entwickeln wie oben das Tafelbild weiter.</p> <p>PI: „Wo kommt die Schokoladentafel hin, wenn sie aus der Fabrik kommt?“ S: „In den Supermarkt.“ PI: „Was macht der Supermarkt mit der Schokoladentafel?“ S: „Er verkauft die Schokolade.“ PI: „Genau, der Supermarkt verkauft die Schokolade. Und bevor er sie verkauft, räumt er sie in die Regale.“ Es wird wie oben bewertet wie anstrengend die Arbeit ist und wie lange sie dauert. Die Ergebnisse entwickeln wie oben das Tafelbild weiter.</p> <p>PI hält die Figur ‚Schoko-Esser‘ hoch: „Wer könnte das sein?“ S: „Ein Mädchen, dass Schokolade ist.“ PI: „Genau, das ist ein Mädchen, dass gerne Schokolade ißt. „<i>Name eines S</i>“, ißt du auch gerne Schokolade?“ S: „Ja.“ PI: „Was kostet deine Tafel Schokolade?“ S antwortet zum Beispiel: „Einen Euro“ PI gibt S einen Euro in mehreren, kleinen Spielgeld – Cent Stücken. PI: „Das ist insgesamt ein Euro. Das Geld, dass du für deine Schokolade bezahlst. Alle diese Leute helfen mit, dass es deine</p>			
	<p>Ss sollen sich als Akteur im Bedingungsgefüge wiederfinden können.</p> <p>Diskussion</p>				<p>Visualisierung der Verteilung an der Tafel</p>

9. Anhang I: Artikulationsschemata

	<p>über eine gerechte Verteilung</p> <p>Ss sollen ihre eigene Meinung vertreten, die des anderen hören und verstehen, Kompromissbereitschaft zeigen und Mehrheitsentscheidungen annehmen können.</p> <p>Ss sollen einen Geldwert möglichst gerecht (in Bezug auf die geleistete Arbeit des einzelnen Akteurs) zwischen den Akteuren aufteilen.</p>	<p>Schokolade gibt. Wem gibst du wieviel von deinem Geld?“</p> <p>S verteilt ihr/sein Geld, indem sie/er es unter die einzelnen Figuren an die Tafel hängt. Ist S fertig, fordert die PI S auf, den anderen Ss vorzustellen wieviel Geld sie/er welchem Akteur gegeben hat und die Gründe für ihre/seine Verteilung zu nennen.</p> <p>PI wiederholt die Entscheidung von S und deren Gründe nochmals. Die Ss diskutieren gemeinsam, ob diese Verteilung gerecht ist. PI moderiert die Diskussion. Das Geld kann von den Ss umverteilt werden, bis möglichst viele Ss die Verteilung gerecht finden.</p> <p>Nun faßt PI das Ergebnis der Mehrheit und deren Begründung nochmals zusammen. Beispielsweise so: „Ihr habt dem Kakaobauern Kofi am meisten gegeben, weil ihr findet er macht die meiste und schwerste Arbeit. Der Händler hat von euch nur ganz wenig bekommen. Ihr findet, dass seine Arbeit sehr</p>			<p>Visualisierung der, durch die Diskussion entstehenden, Veränderungen bezüglich einer gerechten Verteilung des Geldes</p> <p>Die Äußerung der eigenen Meinung soll durch aktives Handeln (Umverteilen der Geldstücke an der Tafel) auch Ss, die sich nicht oder nur begrenzt verbal äußern können, ermöglicht werden.</p>
--	---	---	--	--	---

9. Anhang I: Artikulationsschemata

		<p>leicht und schnell getan ist. Die Schokoladenfabrik hat etwas mehr Geld von euch bekommen. Sie hat auch eine wichtige Aufgabe. Ihre Arbeit dauert aber nicht so lange und ist auch nicht so anstrengend, wie die Kofis. Daher bekommt die Schokoladenfabrik von euch mehr als der Händler, aber weniger als Kofi. Der Supermarkt bekommt von euch genauso viel, wie der Händler. Ihr findet die Arbeit des Supermarkts ist wie beim Händler schnell getan und sehr leicht.“</p> <p>PI gibt den Ss ein Feedback bezüglich ihrer Art und Weise miteinander zu diskutieren und lobt Ss für ihre Ausdauer.</p>			
11.20	Vorausblick	<p>PI: „Morgen möchte Kofi seinen Kakao an den Händler verkaufen. Er und seine Familie haben viele Pläne, was sie mit dem verdienten Geld (PI zeigt auf das Geld, welches die Ss Kofi zugeteilt haben) machen wollen. Was für Pläne das sind und was aus diesen Plänen wird, erfährst du morgen.“</p>			

Artikulationsschema Tag 3

Hauptziele:

1. Die Schüler sollen die Arbeit der Akteure bewerten, ihre eigene Rolle als Akteur und ihre Teilhabe identifizieren sowie eine Vorstellung einer gerechten Gewinnaufteilung entwickeln (Weiterführung des Ziels).
2. Die Schüler sollen ungerechte Handelsstrukturen sowie deren Mechanismen kennen lernen und ihre sozialen Auswirkungen für ghanaische Kakaobauern erfassen.
3. Die Schüler sollen aus der Motivation heraus, die Situation verändern zu wollen, einen Lösungsansatz zu einer komplexen Problemstellung entwickeln und präsentieren.

Zeit	Unterrichts-Schritte und Teilziele	Lehrer-Schüler-Interaktion	Sozialform	Medien/Material	Sonderpädagogische Fördermaßnahme
8.30	Einstimmung in die Projektarbeit	<p>PI schlägt den Gong als Signal zum Beenden der Freiarbeit an und läßt ein ruhiges, ghanaisches Lied im Hintergrund laufen. Ss räumen ruhig ihr Freiarbeitsmaterial auf, setzen sich an ihren Platz und signalisieren, dass sie bereit sind.</p> <p>PI blinzelt einem S nach dem anderen zu. Der S, welcher angeblinzelt wurde darf leise in den Stuhlkreis kommen. Befinden sich alle Ss im Stuhlkreis, senkt PI die Lautstärke der Musik langsam bis die Musik ganz erlischt.</p>	<p>Ss sitzen an ihren Plätzen</p> <p>Stuhlkreis</p>	CD, CD-Player	Beibehalten bekannter Rhythmisierungselemente
8.35	Wiederholung			Tafelbild mit	Häufiges, verbales

9. Anhang I: Artikulationsschemata

	<p>der Inhalte des letzten Projekttag, Klärung offen gebliebener Fragen bezüglich der Tätigkeit des Händlers</p>	<p>PI wiederholt gemeinsam mit den Ss die Namen und Tätigkeiten der einzelnen Akteure, die an der Schokoladenproduktion beteiligt sind. Vor allem die Tätigkeit des Händlers soll nochmals geklärt werden:</p> <p>PI zeigt auf die Figur Kofi an der Tafel: „Wer weiß noch, wie er heißt?“ S: „Er heißt Kofi.“ PI: „Was ist Kofi von Beruf?“ S: „Er ist Kakaobauer.“ PI: „Was muß ein Kakaobauern denn alles tun?“ Die Ss tragen die verschiedenen Tätigkeiten des Kakaobauers zusammen. PI zeigt den Ss nochmals die Fotos zu jeder von ihnen genannten Tätigkeit. Erinnern sich die Ss an eine Tätigkeit nicht mehr, zeigt PI ihnen das entsprechende Foto und läßt Ss die Abbildung beschreiben. Bei dem Foto zum Öffnen der Kakaoschote, gibt PI nochmals die Kakaobohnen und die Kakaoschote herum, läßt Ss die zutreffenden Begriffe zu den Objekten finden, erklärt wo sich die Kakaobohnen in der Kakaoschote befinden und läßt Ss schätzen, wieviele Kakaobohnen wohl in einer Kakaoschote sein könnten. Die Wiederholung der Arbeit des Kakaobauers schließt mit dem Abfüllen der Kakaobohnen in die Säcke ab.</p> <p>PI: „Zu wem bringt der Kakaobauer nun seine Säcke voller Kakao?“ S: „Zum Händler.“ PI zeigt auf die Figur Händler: „Was macht der Händler mit den Säcken?“ Ss nennen ihre Ideen. PI verdeutlicht die Tätigkeiten</p>	Stuhlkreis	<p>Zahlenstrahl und Figuren/Bildern</p> <p>Kakaobohnen, Kakaoschote</p>	<p>wiederholen wichtiger Inhalte durch PI oder einen S</p> <p>Visualisierung durch Fotos, Bilder und Figuren</p>
	<p>Ss sollen die Tätigkeit des Händlers verstehen.</p>				

9. Anhang I: Artikulationsschemata

		<p>des Händlers nochmals genauer: „Der Händler kauft den Kakao von Kofi. Dann verkauft er ihn an die Schokoladenfabrik weiter. Außerdem wiegt er die Säcke und sorgt dafür, dass sie auf das Schiff verladen werden.“ PI läßt einen S nochmals wiederholen. Dann fragt PI: „Wie bekommt der Händler nun seinen Lohn?“ Die Ss machen Vorschläge. PI erklärt abschließend: „Der Händler verkauft den Kakao viel teurer an die Schokoladenfabrik weiter, als er ihn von Kofi gekauft hat. Das Geld, was er mehr von der Schokoladenfabrik verlangt ist dann sein Lohn. Ggf. veranschaulicht PI den Vorgang beispielhaft mit Geldwerten zwischen einem und zehn Euro.</p> <p>PI: „Und wie kommt der Kakao von Ghana nach Deutschland?“ S: „Mit dem Schiff.“ PI zeigt auf das Schiff an der Tafel: „Genau. Ein Schiff bringt den Kakao von Ghana nach Deutschland. Hier kommt er im Hafen an. Und dann?“</p> <p>S: „Lastwägen bringen den Kakao in die Schokoladenfabrik.“ PI: „Was passiert in der Schokoladenfabrik mit dem Kakao?“</p> <p>Ss nennen die verschiedenen Produktionsschritte, die zur Verarbeitung des Kakaos zu Schokolade notwendig sind. PI wiederholt das von den Ss gesagte nochmals. PI thematisiert den Unterschied der Arbeitsweise in der Fabrik zu der Arbeitsweise auf der Kakaopflanzung.: „Wer macht die Arbeit in der Fabrik?“ S: Die Maschinen.“ PI: „Genau, in der Fabrik wird die meiste Arbeit von Maschinen gemacht. Wie ist das bei der Arbeit von einem Kakaobauern?“</p> <p>S: „Er muß alles selber tun. Das ist sehr anstrengend.“</p>			
--	--	--	--	--	--

9. Anhang I: Artikulationsschemata

		<p>PI: „Genau. Kofi muß alles mit seinen eigenen Händen tun. In der Fabrik gibt es für viele Dinge Maschinen, die für die Menschen die anstrengende Arbeit machen.“</p> <p>PI: „Wo kommt die Schokolade hin, wenn sie fertig verpackt aus der Fabrik kommt?“</p> <p>S: „In den Supermarkt.“</p> <p>PI zeigt auf den Supermarkt: „Was muss der Supermarkt tun?“</p> <p>S: „Er muß die Schokolade ins Regal räumen und sie an die Leute verkaufen.“</p> <p>PI: „Richtig, im Supermarkt wird die Schokolade in die Regale geräumt und dann an die Leute verkauft.“ PI zeigt auf das Mädchen, dass Schokolade ißt: „Und wer ist das?“</p> <p>S: „Ein Mädchen, dass die Schokolade kauft und ißt.“</p> <p>PI zeigt langsam von einer Figur zur anderen: „Wer von all diesen Leuten bist du?“</p> <p>S deutet auf das Mädchen, dass Schokolade ißt: „Derjenige, der die Schokolade ißt.“</p> <p>PI: „Genau, wir sind diejenigen, die die Schokolade kaufen und dann genießen.“</p>			
--	--	--	--	--	--

9. Anhang I: Artikulationsschemata

9.20		<p>PI fasst den bisherigen Stand der Bewertung der Arbeit der einzelnen Akteure durch die Ss zusammen:</p> <p>„Ihr habt bisher gesagt, dass der Kakaobauer die meiste Zeit aufbringt, damit wir Schokolade essen können (am Zahlenstrahl mit zeigen). Der Händler braucht weniger Zeit, um die geernteten Kakaobohnen nach Deutschland zu bringen. Dort kommen sie in die Schokoladenfabrik und den Supermarkt, was beides auch eher schnell geht.“</p> <p>„Ich möchte mir das mit euch nochmal genauer ansehen. In der letzten Stunde haben wir uns am Ende überlegt, wer wie viel Geld für seine Arbeit bekommen sollte. Ein Tafel Schokolade kostet 1€ und ihr habt aufgeteilt, wie ihr es für richtig gefunden habt. Ihr habt dem Kakaobauern 60 Cent gegeben, dem Händler 16 Cent, der Schokoladenfabrik 20 Cent und dem Supermarkt 4 Cent. Ich hatte den Eindruck, dass ihr euch immer recht einig gewesen seid, nur beim Händler nicht, deswegen möchte ich das mit euch nochmal genauer ansehen. Wer kann nochmal sagen, was der Händler eigentlich tut?“</p> <p>Mögliche Inhalte einer Schülerantwort: S: „Er kauft Kofi die Säcke ab, wiegt sie und bringt sie auf das Schiff. Er verkauft die Kakaobohnen in Deutschland viel teurer an die Schokoladenfabrik, als er sie von Kofi eingekauft hat.“</p>			
9.30	Sicherung: Ss halten auf ihrem	<p>PI: „Jetzt darf jeder von euch selbst sein Geld verteilen, wie er es gerecht findet. Dafür gehen Elfi, Ahmed und Justin mit Fr. Holoch. Die anderen</p>	Teilung der Klasse in zwei	10 ABs in A3, Spielgeld, Papierkuchen,	Qualitative Differenzierung der Arbeitsblätter und der

9. Anhang I: Artikulationsschemata

	<p>Arbeitsblatt ihre eigene Verteilung fest</p> <p>Ss, welche die Geldwerte kennen, sollen die Verteilung an der Tafel fertig stellen können.</p> <p>Ss, welche mit Kuchenstücken arbeiten, sollen eine gerechte Verteilung von Kuchenstücken an der Tafel ergänzen.</p> <p>Jeder S soll sich für seine eigene gerechte Verteilung entscheiden und diese mit Geldwerten oder Kuchenstücken auf seinem AB darstellen.</p>	<p>bleiben bei mir.“</p> <p>Gruppe a beginnt gleich mit der Verteilung auf dem AB. Zu Beginn diskutiert PI mit Ss noch, wieviel sie dem Händler nun geben würden. Satt Geld wird in dieser Gruppe Kuchen verteilt.</p> <p>Gruppe b beendet die Geldverteilung an der Tafel, indem sie entscheidet, wieviel Geld nun dem Händler zusteht. Dann trifft auch hier jeder S seine eigene Entscheidung auf dem AB. Diese Gruppe arbeitet mit Geld.</p> <p>Wichtig ist, dass jeder S unabhängig von der Meinung der PI und der anderen Ss für seine eigene Verteilung entscheidet. Sind alle Ss einer Gruppe fertig stellen die Ss sich gegenseitig ihre Verteilung vor und erklären die Gründe für ihre Entscheidung.</p>	<p>Gruppen:</p> <p>Gruppe a arbeitet im Neben-zimmer; Gruppe b arbeitet im Klassen-zimmer</p>	<p>Schere, Kleb</p>	<p>beiden Arbeitsgruppen</p>
9.45	<p>Auflockerung</p>	<p>Die Klasse singt und tanzt zu dem bereits bekannten Lied ‚Che Che Kule‘</p>	<p>Ss und PI stehen im Kreis</p>	<p>Kassette, Kassettenrekorder</p>	

9. Anhang I: Artikulationsschemata

9.50	<p>Einführung neuer Inhalte, die zur Vorbereitung auf das Kernproblem des Tages dienen</p> <p>Ss sollen wissen, welche Dinge die Familie benötigt.</p> <p>Ss sollen die Abhängigkeit der Familie von einem angemessenen aus dem Kakaohandel verstehen.</p> <p>Ss sollen verstehen, dass die Dinge, welche die Familie zu kaufen plant, der Befriedigung existenzieller Bedürfnisse dienen.</p> <p>Sicherung der Inhalte</p>	<p><u>Story Telling Teil 1:</u> PI erzählt eine Geschichte, in welcher die Pläne der Familie thematisiert werden. PI begleitet das Erzählte mit Figuren und Anschauungsmaterial. PI erzählt die Geschichte unterteilt in kurze Sequenzen. Nach jeder Sequenz wiederholt PI gemeinsam mit den Ss den neuen Inhalt und klärt für die Ss neue Wörter.</p> <p>Nach der Geschichte folgt eine kurze Nachbesprechung, in welcher thematisiert wird, dass es sich bei den Plänen der Familie um existenzielle Bedürfnisse handelt.</p> <p><i>Gestaltung und Durchführung der Geschichte sowie der Nachbesprechung s.h. Anhang II</i></p> <p>Die Ss gehen auf ihren Platz und bearbeiten selbstständig ihr Arbeitsblatt zu den Plänen der Familie. PI unterstützt, falls Ss eine Frage haben.</p> <p>PI sammelt die ABs ein und schickt Ss zum Brotzeit machen in den Nebenraum</p>	<p>Stuhlkreis</p> <p>Einzelarbeit am Platz</p>	<p><u>Figuren:</u> Kofi, Kwabena, Ama, Mutter mit kleinem Bruder, Händler</p> <p>Anschauungsmaterial zu den Plänen der Familie: Hose und Hemd, Kakaomesser, Verband, Bild von Schule und Geldschein, Bild von Kakaosäcken</p> <p><u>ABs</u> auf vier verschiedenen Schwierigkeitsniveaus</p>	<p>Die Geschichte wird in kurze Sequenzen unterteilt erzählt → Wiederholung des Inhalts nach jeder Sequenz → Wortschatzarbeit: neue Wörter werden nach jeder Sequenz geklärt</p> <p>Langsames, betontes Sprechen und Verwendung möglichst einfacher Satzstrukturen</p> <p>Visualisierung des Erzählten mit Figuren, Bildern und Anschauungsmaterial Starke Differenzierung, um den Ss möglichst selbstständiges Arbeiten zu ermöglichen</p>
------	---	---	--	--	---

9. Anhang I: Artikulationsschemata

10.10	Brotzeit, Pause auf dem Pausenhof	Ss und PI machen gemeinsam Brotzeit Die Ss können auf dem Pausenhof frei spielen.	Nebenraum und Pausenhof		Beibehalten bekannter Alltagsstrukturen
10.40	<p>Konfrontation mit dem Kernproblem des Tages</p> <p>Ss sollen die Ungerechtigkeit der Handelsstrukturen wahrnehmen.</p> <p>Ss sollen die Bedingungsfaktoren der ungerechten Handelsstrukturen verstehen.</p> <p>Ss sollen verstehen, welche Konsequenzen ein unfairer Handel für eine ‚Kakaobauernfamilie‘ haben kann.</p> <p>Ss sollen mit der Familie mitfühlen können.</p>	<p><u>Story Telling Teil 2:</u></p> <p>PI erzählt den zweiten Teil der Geschichte, in welchem die Ss erfahren, ob die Familie ihre Pläne in die tat umsetzen kann.</p> <p>PI begleitet das Erzählte mit Figuren und dem bereits bekannten Anschauungsmaterial. PI erzählt die Geschichte unterteilt in kurze Sequenzen. Nach jeder Sequenz wiederholt L gemeinsam mit den Ss den neuen Inhalt und klärt für die Ss neue Wörter.</p> <p>Nach der Geschichte folgt eine kurze Nachbesprechung, in welcher PI mit den Ss das Ausmaß der Konsequenzen eines schlechten Preises für die Familie thematisiert. Auch wiederholt PI gemeinsam mit den Ss, auf welche Hintergründe der schlechte Preis zurückzuführen ist.</p> <p><i>Gestaltung und Durchführung der Geschichte sowie der Nachbesprechung s.h. Anhang II</i></p>	Stuhlkreis	<p><u>Figuren:</u> Kofi, Kwabena, Ama, Mutter mit kleinem Bruder, Händler</p> <p>Anschauungsmaterial zu den Plänen der Familie: Hose und Hemd, Kakaomesser, Verband, Bild von Schule und Geldschein, Bild von Kakaosäcken, große Euro-Münze</p>	<p>Die Geschichte wird in kurze Sequenzen unterteilt erzählt → Wiederholung des Inhalts nach jeder Sequenz → Wortschatzarbeit: neue Wörter werden nach jeder Sequenz geklärt</p> <p>Langsames, betontes Sprechen und Verwendung möglichst einfacher Satzstrukturen</p> <p>Visualisierung des Erzählten mit Figuren, Bildern und Anschauungsmaterial</p>
10.50	Vertiefung des Wissens über die Bedingun-	PI verdeutlicht Kofis Bezahlung aus der Geschichte mit Geldstücken und Kuchenstücken an der Tafel. Sie legt die Gesamtverteilung der Geschichte unter die	Stuhlkreis, zur Tafel geöffnet	Centstücke mit Tafelkleb auf Rückseite; Kuchen mit	Visualisierung der neuen Inhalte durch den Ss bekanntes

9. Anhang I: Artikulationsschemata

	<p>gen des Kernproblems</p> <p>Verteilung der Ss.</p> <p>Pl: „Was ist der Unterschied zu eurer Verteilung?“ S: „Kofi bekommt viel weniger Geld/Kuchen.“ Pl: „Wer bekommt dafür mehr?“ S: „Der Supermarkt und die Schokoladenfabrik.“ Pl: „Findest du das so gerecht?“ S: „Nein.“ Pl: „Warum nicht?“ S: „Kofi macht die meiste und anstrengendste Arbeit, bekommt aber am wenigsten Geld.“ Pl: „Leider ist es in Wirklichkeit meistens so, dass Kofi nur so wenig Geld bekommt. Das heißt nicht, dass eure Verteilung falsch ist. Ich finde ihr habt sehr gerecht verteilt. Ich hätte es auch wie ihr gemacht. Hast du eine Idee, warum Kofi in Wirklichkeit oft zu wenig Geld bekommt?“ Mögliche Schülerantworten: S: „Die Schokoladenfabrik und der Supermarkt wollen mehr Geld für sich behalten. Deshalb bezahlen sie dem Händler weniger Geld für den Kakao. Der Händler kann Kofi dann auch nicht mehr für seinen Kakao bezahlen“ S: „Der Supermarkt will die Schokolade billig verkaufen, damit er mehr Kunden bekommt. Billiger macht er die Schokolade, indem er Kofi weniger bezahlt“ Pl kann die Ss beim Finden einer Antwort unterstützen, indem sie daran erinnert, was der Händler in der Geschichte zu Kofi sagt.</p> <p>Pl zeigt auf das Bild mit den Kakaosäcken: „Wieviel bekommt Kofi in der Geschichte für seine Kakaosäcke?“</p>		<p>Tafelkleb auf Rückseite</p> <p>Bild mit den Kakaosäcken</p>	<p>Vorgehen an der Tafel</p>
--	--	--	--	------------------------------

9. Anhang I: Artikulationsschemata

		<p>S: „Einen Euro.“</p> <p>PI: „Genau, er bekommt einen Euro für diese ganzen Säcke. Denkst du, Kofi und seine Familie können sich von einem Euro die Dinge kaufen, die sie brauchen?“</p> <p>S: „Nein, auf keinen Fall.“</p> <p>PI: „Was kannst du dir denn von einem Euro kaufen?“</p> <p>S: „Nicht viel, eine Packung Gummibärchen vielleicht“</p> <p>PI: „Mhm, aber du kannst davon nicht den Arzt bezahlen oder eine neue Hose. Kann die Familie auf diese Dinge (L zeigt auf die Objekte, welche die Pläne der Familie repräsentieren) verzichten?“</p> <p>S: „Nein, das sind alles sehr wichtige Dinge. Die brauchen sie unbedingt zum Leben.“</p>		Große Euro-Münze	Visualisierung der verbal gegebenen Informationen
11.10	<p>Erarbeiten und Präsentieren möglicher Lösungen</p> <p>Ss sollen zu einer komplexen Problemstellung eigenständig Ideen für einen Lösungsansatz entwickeln.</p> <p>Ss sollen ihre Ideen für einen Lösungsansatz den anderen Ss präsentieren.</p> <p>Ss sollen die</p>	<p>PI: „Deshalb hat Kofi seinen Kakao ja nicht für so wenig Geld verkauft. Er weiß aber noch nicht, was er tun kann, um genug Geld für seinen Kakao zu bekommen. Hast du eine Idee, was er tun könnte?“</p> <p>Ss nennen ihre Lösungsvorschläge. PI wiederholt und verdeutlicht diese nochmals.</p> <p>Dann fordert PI die Ss auf, jeder für sich ihre Lösung zu malen. PI geht herum und berät ggf. einzelne Ss. Im Hintergrund läuft ruhige, ghanaische Musik.</p> <p>Sind alle Ss mit ihrem Bild fertig, dreht PI die Musik langsam aus. Jeder S stellt den anderen und der PI seinen Lösungsvorschlag vor und zeigt jedem Ss sein Bild.</p> <p>PI lobt die Ss für ihre Ideen zu einem so schwierigen Problem.</p>	<p>Stuhlkreis, zur Tafel geöffnet</p> <p>am Platz</p>	<p>farbige Din A4 Blätter</p> <p>dicke Buntstifte</p> <p>CD, CD-Player</p>	

9. Anhang I: Artikulationsschemata

	Präsentation der Mitschüler aufmerksam verfolgen und ihnen Rückmeldung geben.				
11.40	Vorausblick	Pl: „Morgen erfahrt ihr, ob Kofi es schafft genug Geld für seinen Kakao zu bekommen und was aus den Plänen der Familie wird.“	am Platz		

Artikulationsschema Tag 4					
<u>Hauptziele:</u> 1. Die Schüler sollen eine Handlungsmöglichkeit, den Fairen Handel kennen lernen. 2. Die Schüler sollen die Auswirkungen eigenen Handelns auf andere und auf sich selbst abwägen und anschließend eine eigene Entscheidung treffen können.					
Zeit	Unterrichts-Schritte und Teilziele	Lehrer-Schüler-Interaktion	Sozialform	Medien/Material	Sonderpädagogische Fördermaßnahme
8.30	Einstimmung in die Projektarbeit	PI schlägt den Gong als Signal zum Beenden der Freiarbeit an und lässt ein ruhiges, ghanaisches Lied im Hintergrund laufen. Ss räumen ruhig ihr Freiarbeitsmaterial auf, setzen sich an ihren Platz und signalisieren, dass sie bereit sind. PI blinzelt einem S nach dem anderen zu. Der S, welcher angeblinzelt wurde darf leise in den Stuhlkreis kommen. Befinden sich alle Ss im Stuhlkreis, senkt PI die Lautstärke der Musik langsam bis die Musik ganz erlischt.	Ss sitzen an ihren Plätzen Stuhlkreis	CD, CD-Player	Beibehalten bekannter Rhythmisierungselemente
8.35	Durchführung des Sozialzielcenters	Durchführung des Sozialzielcenters mit Bewertung der vergangenen Projektstage	Stuhlkreis		Beibehalten bekannter Rhythmisierungselemente

9. Anhang I: Artikulationsschemata

	Wiederholung der Inhalte des letzten Projekttag	Ss erzählen den beiden Ss, die am Vortag gefehlt haben, was gestern passiert ist (PI gibt Hinweise mit Figuren und Materialien der Wünsche – hochheben, veranschaulichen) Existenzprobleme und Ungerechtigkeit werden herausgehoben.			Häufiges, verbales Wiederholen wichtiger Inhalte durch PI oder einen S Visualisierung durch Bilder und Figuren
9.05	Hinführung und Erarbeitung Ss sollen erste Erfahrungen machen, wie sie auf der Verpackung Informationen über die Handelsbedingungen finden können.	PI: „Ihr habt gestern versucht eine Lösung zu finden, wie Kofi zu seinem Geld kommen könnte.“ PI fasst Vorschläge der Ss vom Vortag zusammen/lässt Ss ihre Vorschläge wiederholen.“ ➤ Es werden die Bilder gezeigt, die die Ss tags zuvor zur Lösung des Konflikts des Kakaobauern gemalt haben gezeigt. Ss können ihre Ideen noch einmal erläutern. PI: „Ich kenne Leute (Leute sind eurer Meinung – Kofi soll mehr bekommen), die sich auch überlegt haben, was sie machen können. Vielleicht findest du es heraus, wenn du dir diese zwei Tafeln genauer ansiehst.“ PI legt 2 Schokotafeln (möglichst zwei gleiche Sorten) auf Tisch (1mal Fair Trade – 1mal herkömmlich): bei der hier bekommt Kofi soviel Geld, wie ihr ihm zugeteilt hattet (er bekommt einen gerechten Wert) → er kann sich die Dinge leisten bei der hier bekommt er nicht genug, so wie ihr es in der Geschichte gehört habt → die Familie kann sich die Dinge nicht leisten	Stuhlkreis	Bilder der Ss vom Vortag 2 Tafeln Schokolade, Geldstücke	Wiederholung

9. Anhang I: Artikulationsschemata

	<p>Ss sollen das Transfair Symbol und dessen Bedeutung kennen lernen.</p> <p>Ss sollen die unterschiedlichen Handelsstrukturen, die hinter den Schokoladentafeln stehen, kennen lernen.</p>	<p>Kannst du einen Unterschied zwischen den Schokotafeln finden? → Ss suchen Tafeln ab → Ergebnis: Symbol, Preis PI zeigt großes Transfair Symbol. PI: Hat jemand von euch das Zeichen schon mal gesehen? Und weiß, was es bedeutet?“ → Ss antworten und stellen Vermutungen an. vorlesen lassen → klären: was ist fair? Was ist gerecht?</p> <p>Wer ist derjenige, der Kofi etwas gibt? → Verdeutlichung am Prozessesstrahl Das ist eine faire/gerechte Schokolade. Bei dieser Schokolade bekommt Kofi mehr. Was denkst du, wer von diesen Leuten (PI zeigt auf Schokofabrik, Supermarkt und Schokoesser) gibt ihm was ab?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preis ist höher, wer bezahlt den Preis? - was du mehr bezahlst bekommt Kofi → Schokoesser bezahlt mehr, PI hängt zusätzliches Geld zu Kofi – Schokoesser schenkt es ihm - Spezieller Supermarkt/Laden → behalten nicht so viel für sich → geben Kofi ein bisschen was ab → PI nimmt ein Stück vom Kuchen/Geld und legt es um - Die „Leute“ kennen die Probleme der Kakaobauern. Wie ihr fanden sie das nicht gerecht. Sie haben also mit der Schokofabrik geredet (Bezug Bild Marianna) und ihnen gesagt etwas zu verändern. Die Schokofabrik war bereit etwas abzugeben → PI legt um 		<p>Symbolschild „TransFair“</p> <p>Tafelbild mit Prozessesstrahl</p>	<p>Visualisierung des Symbols anhand eines großen Schildes</p> <p>Verdeutlichung an bereits bekannten Elementen (Prozessesstrahl)</p>
--	---	--	--	--	---

9. Anhang I: Artikulationsschemata

		<ul style="list-style-type: none"> - Kofi hat nun mehr – nicht soviel, dass er reich ist, aber es reicht für diese wichtigen Dinge, die jeder zum Leben braucht (Bezug Pläne) 			
9.25	Auflockerung	Die Klasse singt und tanzt zu dem bereits bekannten Lied ‚Che Che Kule‘	Ss und PI stehen im Kreis	Kassette, Kassettenrekorder	
9.30	<p>Eigene Entscheidung treffen</p> <p>Ss sollen versuchen eine eigene Entscheidung in ihrem Handlungsspielraum zu treffen.</p> <p>Ss sollen erfahren, dass es keine richtige oder falsche Entscheidung gibt.</p>	<p>Ss gehen zurück auf den Platz und bekommen ABs: Welche Schokolade würdest du kaufen? Warum?</p> <p>Anweisung zum Arbeitsblatt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - eigenständige Bearbeitung - es gibt kein richtig oder falsch, - kreuze so an, wie du entscheiden würdest, aber überlege dir gut warum u dich so entscheidest - wichtig ist, dass du deine Entscheidung begründen kannst <p>AB 1: Ankreuzen + Begründung AB 2: Ankreuzen + mündliche Rückfrage warum</p> <p>→ Nachbesprechung der Arbeitsblätter</p> <p>Wichtige Hinweise, um schlechtem Gewissen vorzubeugen, wenn nicht fair gehandelte Schokolade gekauft wird.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mehr Leute kaufen die nicht faire Schokolade – weniger Leute kaufen die faire gehandelte Schokolade - Warum? Teurer + viele Leute wissen nicht, was 	<p>Arbeiten am Sitzplatz</p> <p>Stuhlkreis</p>	2 verschiedene ABs	Differenzierung der Arbeitsblätter

9. Anhang I: Artikulationsschemata

		<p>wir herausgefunden haben – sie wissen nicht wie ihr, wie ein Kakaobauer lebt und dass er bei dieser Schokolade nicht genug Geld für seine Arbeit bekommt.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Betonung: auch uns fällt die Entscheidung nicht leicht <p>→ Vorausblick: PI: nach Pause erzähl ich euch das Ende der Geschichte. Ihr werdet erfahren, ob Kofi es schafft genug Geld für seinen Kakao zu bekommen und ob die Familie ihre wichtigen Dinge bezahlen kann.</p>			
10.00	Brotzeit und kurze Pause auf Schulhof	<p>Ss und PI machen Brotzeit</p> <p>Die Ss spielen frei auf dem Pausenhof.</p>			Beibehalten üblicher Alltagsstrukturen
10.15	Inhaltlicher Abschluss des Projekts	<p><u>Story Telling:</u> Kwabena kommt abends erleichtert heim. Erzählt: Lief durch Straßen – Händler gesucht die mehr bezahlen, trifft Freund der Kakaobauer ist → Tipp; geht zu Fair Trade; Kwabena fragt warum die mehr bezahlen (K bekommt mehr Geld – sicher, dass jedes mal mindestens soviel, dass es für die nötigen Dinge reicht – nicht reich; Kwabena kann weiterhin in die Schule gehen,... Nachbesprechung</p> <p><i>Gestaltung und Durchführung der Geschichte sowie der Nachbesprechung s.h. Anhang II</i></p>	Stuhlkreis	<p><u>Figuren:</u> Kofi, Kwabena, Ama, Mutter mit kleinem Bruder, Händler</p>	<p>Erneute Aufbereitung besprochener Inhalte.</p> <p>Die Geschichte wird in kurze Sequenzen unterteilt erzählt → Wiederholung des Inhalts nach jeder Sequenz → Wortschatzarbeit: neue Wörter werden nach jeder Sequenz geklärt</p>

9. Anhang I: Artikulationsschemata

					<p>Langsames, betontes Sprechen und Verwendung möglichst einfacher Satzstrukturen</p> <p>Visualisierung des Erzählten mit Figuren</p>
10.25	<p>Reflexion</p> <p>Ss sollen rückblickend das für sie wichtigste Element des Projekts identifizieren.</p>	<p>Bei leiser Hintergrundmusik (aus Ghana) dürfen die Schüler ein Bild dazu malen, was für sie an den letzten Projekttagen am wichtigsten war. Das Bild wird das Deckblatt der geplanten Kakaomappe jedes einzelnen Schülers.</p> <p>Pl: „Ihr habt in den letzten Tagen viel bearbeitet und viel neues gelernt. Ich möchte, dass jetzt jeder von euch ein Bild dazu malt, was ihm in den letzten Projekttagen am wichtigsten war. Lass dir so viel Zeit wie du brauchst und male genau.“ (Hinweis Kakaomappe? „Dieses Bild kommt auf die Vorderseite eurer Kakaomappe – so wie die Vorderseite von einem Buch.)</p> <p>Wenn ein Schüler früher fertig ist, darf er sich leise aus dem Angebot ein Material aussuchen, das er in den letzten Tagen noch nicht bearbeitet hat oder gerne ein weiteres Mal bearbeiten möchte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - evt. AB Kakaoanbau - Spiele - Kinderalltag - Schokofabrik <p>Für selbstständige Leser: Wo die Schokolade wächst</p>	<p>Ss sitzen am Arbeitsplatz</p> <p>Stuhlhalbkreis vor der Tafel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CD mit ghanischer Musik - Malutensilien: Farbstifte, Blätter Din A4 <p>Materialien der letzten Tage liegen ausgebreitet vor der Tafel (Sortiert nach Projekttagen)</p>	<p>Malen bietet für jeden Ss die Möglichkeit, Erlebtes und Erfahrenes auszudrücken.</p> <p>Berücksichtigung unterschiedlicher Arbeitstempi</p>

9. Anhang I: Artikulationsschemata

11.00	<p>Abschluss</p> <p>Ss sollen einschätzen lernen, wie schwer eine Aufgabe für sie war.</p> <p>Ss sollen ihren Lernzuwachs einschätzen lernen.</p> <p>Ss sollen einschätzen können, wieviel Spaß ihnen das Projekt gemacht hat.</p> <p>Ss sollen die Rückmeldung der PI annehmen können.</p>	<p><u>Abschlusskreis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Feedback der Ss zu den bisherigen Tagen des Projekts. PI fragen drei Kategorie ab: Fandest du es sehr schwer/etwas schwer/leicht? Hattest du viel/etwas/keinen Spaß? Denkst du, du hast viel gelernt? → Ss melden sich jeweils wie bei einer Abstimmung → Ömer und Elif wählen das entsprechende Symbol aus - Feedback der Projektleiterinnen über Mitarbeit der Ss PI: „Jeder von euch hat dazu beigetragen, dass es schöne Projekt Tage waren und wir gut arbeiten konnten. Es hat uns viel Spaß mit euch gemacht. Bei dir hat mir gut gefallen... „ PI ruft jeden einzelnen S zu sich, lobt ihn für seinen Beitrag (Bei dir hat mir gut gefallen, dass...). S bekommt kleine Schokolade. <p>Stefan: Arbeit des Kakaobauerns super nachvollzogen, schwierige Wörter gut gemerkt und wichtige Gesamtabläufe den anderen S und uns sehr gut erklärt; viele gute Ideen (Lösung für Kofi finden) Ahmed: Geholfen, dass sehr gerecht verteilt wurde (Abstimmung); bei Geschichte so gut zugehört; meldet sich immer bevor er was sagt, macht immer gut mit und arbeitet ruhig Anna: viele gute Idee/meldet sich viel/gute Mitarbeit (v.a. bei Geschichte), Bild zu den Lösungen echt stark Ömer: Bewertung der Arbeit gut Beurteilt; super Kartenkenntnis, Stationen am Di sehr fleißig → weiß viel, freuen uns immer, wenn er uns was von dem</p>	Stuhlkreis	Symbole (viel gelernt, etwas, nichts – schwer - viel Spaß, etwas, wenig)	Material für sich nicht lautsprachlich äußernde Ss
-------	--	---	------------	--	--

9. Anhang I: Artikulationsschemata

		<p>was er alles weiß mitteilt</p> <p>Jonas.: Findest viele Länder auf der Karte, Geld gerecht und konzentriert verteilt, gut mitgearbeitet, ghanaische Kleidung sah Klasse aus! Sehr schön mitgetanzt.</p> <p>Dustin.: Viele Ideen – hast dich getraut viel zu sagen v.a. auch bei wirklich schweren Dingen; Geschichte gut mitgemacht</p> <p>Elif: Länderpuzzle, gut abgestimmt</p> <p>Maria: immer gemeldet und versucht weiterzuhelfen wenn schwierige Fragen da warn. Schwere Aufgabe gemeistert: erste Verteilung prima gemacht und den anderen Erklärt warum → deine Meinung begründen kannst du sehr gut. Hat sich text von Lied sehr gut gemerkt.</p> <p>Rajiv: Meldet sich viel, arbeitet selbstständig, weiß viel und teilt sein wissen gern → erklärt gut und ist bereit anderen zu helfen</p> <p>Toni: Hat sich auch viel gemeldet; hat besonders gut bei der Geldverteilung mitgearbeitet</p>			
11.15	Vorausblick und Verabschiedung	<p>PI: „Am Dienstag werden wir gemeinsam ein Fairhandelshaus besuchen. Dort lernen wir verschiedene Produkte und ihre Herkunftsländer kennen. Am Nachmittag werden wir gemeinsam unsere eigene Schokolade machen. Die notwendigen Zutaten dafür werden wir im Fairhandelshaus kaufen.“</p> <p>PI verabschieden sich von einzelnen Schülern und schickt diese nacheinander in die Garderobe.</p>	am Platz		Beibehalten üblicher Alltagsabläufe

9. Anhang I: Artikulationsschemata

Artikulationsschema Tag 5

Hauptziele:

Die Schüler sollen ihre Kenntnisse zur Handlungsmöglichkeit ‚Kauf fair gehandelter Produkte‘ vertiefen.

Die Schüler sollen die, im Rahmen des Projekts erlernten Kenntnisse praktisch umsetzen und wiederholen.

Zeit	Tagesstruktur und Teilziele	Ablauf	Sozialform	Medien/Material	Sonderpädagogische Fördermaßnahme
8.30-9.00	Begrüßung Einführung	<ul style="list-style-type: none"> - Kurze Wiederholung der Inhalte des Vortages - Besprechung vom Ablauf des Tages - Verteilen der Einkaufsaufträge (immer drei Ss bekommen eine Lebensmittel zugeteilt, welche sie im Fairhandelshaus finden und kaufen sollen → Verwendung in Schokoladenwerkstatt) - Einteilung der Busse 	Ss sitzen auf ihren Plätzen.	Transfair Symbol, Schokoladen,	
9 –9:30	Busfahrt			Wegbeschreibung	
9:30-10:00	Brotzeit	Im Bistro des Fairhandelshauses			

9. Anhang I: Artikulationsschemata

<p>10:00-11:30</p>	<p>Erarbeitung</p> <p>Die Schüler sollen eine Einkaufsmöglichkeit für fair gehandelte Produkte kennenlernen.</p> <p>Ss erfahren, dass es eine Vielzahl von fairgehandelten Produkten gibt.</p> <p>Ss sollen einen Einblick bekommen aus welchen Ländern die verschiedenen Produkte im fair Handelshaus stammen. Ss sollen das Transfair Symbol wieder erkennen.</p> <p>Ss sollen die Bedeutung des Transfair Symbols für die Produzenten in den Herkunftsländern vertiefen.</p>	<p><u>Im Fairhandelshaus:</u></p> <p>Begrüßung durch Frau Knöpfle</p> <p>Rallye: In drei Gruppen machen die Ss eine Rallye durch das Fairhandelshaus. Dabei lernen sie verschiedene Produkte kennen, bekommen Einblick aus welchen Ländern diese Produkte stammen und können ihr Wissen zum fairen Handel praktisch anwenden. Am Ende der Rallye gibt es einen Schatz zu gewinnen.</p> <p><i>→ Rallye wurde von der pädagogischen Leitung des Fairhandelshaus geplant und im Vorfeld abgesprochen</i></p>			
--------------------	--	--	--	--	--

9. Anhang I: Artikulationsschemata

	Ss sollen gelernte Inhalte zum Kakaoanbau in Ghana wieder - erkennen.	<p>Ss sehen einen Filmausschnitt über die Kakaoernte in Ghana: → Filmausschnitt wird einmal angesehen, Ss tragen die wiedererkannten Arbeitsschritte zusammen → Filmausschnitt wird nochmals angesehen</p> <p>Einkauf der Lebensmittel, welche für die Schokoladenwerkstatt benötigt werden. → in kleinen Gruppen suchen Ss das Produkt ihres Einkaufsauftrags</p>			
11.30-12.00	Busfahrt				
12.00-12.30		Überreichen der Kakaomappe, Kurze Besprechung	Klassenplenum	Kakao-mappen	
12.30-14.00	Mittagspause				
14:00-16:00	Ss sollen Informationen zu den einzelnen Arbeitsschritten dem Rezept entnehmen und wie beschrieben umsetzen.	<p><u>Schokoladenwerkstatt in Zusammenarbeit mit der Tagesstätte:</u></p> <p>In drei Kleingruppen (werden nacheinander in der Tagesstätte abgeholt) stellen Ss mit Unterstützung durch PI ihre eigene Schokolade her.</p>	Kleingruppen von je 3-4 Ss	<p>Rezept (1x mit Bildern, 1x mit Text)</p> <p>Kakao, Puderzucker, Kaffee-</p>	qualitative Differenzierung der ABs: Textversion ergänzt durch Bilder und Bildversion ergänzt durch Überschriften und einzelne Wörter

9. Anhang I: Artikulationsschemata

	Ss sollen Regeln zur Hygiene beachten.	<ul style="list-style-type: none">→ Verwendung der im Fairhandelshaus gekauften Produkte→ Ein Ss erklärt/liest den nächsten Arbeitsschritt→ Umsetzung des Arbeitsschrittes→ PI achtet auf darauf, dass die Schüler die ihnen bereits bekannten Regeln zur Hygiene beachten.		Weisser, Nüsse, Mandeln, Wasser, Kakaobutter, Kerzen, Besteck, Schüssel, Formen, Kühlschrank	
--	--	--	--	---	--

9. Anhang II: Die Schokoladenkiste

Anhang II: Die Schokoladen-Kiste

Inhalte der Schokoladenkiste – eine Übersicht des Materials



Die Kiste beinhaltet die kompletten Materialien, die zur Durchführung des Projekts zum Thema ‚Schokolade‘ notwendig sind (vgl. Artikulationsschemata):

Materialien für die Diapräsentation ‚Ein Tag in Kwabenas Leben‘:

- Dias zu ‚Ein Tag in Kwabenas Leben‘ (ausgewählte Dias aus einer Diareihe von Erika Friese, Stuttgart 1992)
- ‚Erzählskript‘

Materialien für das Story Telling:

- Figuren: Kwabena, Kofi, Ama, Mutter mit kleinem Bruder, Händler
- Fotos zum Kakaoanbau und –vorbereitung
- Anschauungsmaterial: Kakaoschote, Kakaobohnen
- Anschauungsmaterial zu den Plänen der Familie: Hose und Hemd, Kakaomesser, Verband, Bild von Schule und Geldschein, Bild von Kakaosäcken

Materialien für die Lerntheke ‚Ghana‘

- Symbolschilder ‚Stationen‘

Station 1: Tagesablauf des Jungen Kwabena aus Ghana

- 2 Bandolinos
- 2 Mappen mit den Karten zum Legen der Bildreihenfolge

Station 2: ‚Wo wohnt Kwabena?‘

- Bildmaterial zu Ghana: (Lehmhütte, Hauptstadt Accra, Hafen)
- Flagge
- Kinderatlas
- Weltkarte
- Arbeitsblätter
- Klammerkarten

Station 3: Märchen von Kwabenas Großmutter

- CD mit dem ghanaischen Märchen ‚Das Lied der bunten Vögel‘; Lied ‚Che che kule‘ (ausgewählt aus einer Tonband-Kassette von Kobna Anan)

Station 4: ghanaische Spiele:

- Bildmaterial zu Spielen in Ghana
- Oware
- ghanaische Version von Mensch-Ärgere-Dich-Nicht

Station 5: Kleidung, Musik, Tanz

- traditionelle Kleidung sowie Kleider aus der Altkleider-Sammlung
- traditionelle Musikinstrumente: Flöten, Bildermaterial zu traditioneller Bekleidung, CD mit ghanaischer Musik

Materialien zur Lerntheke ‚Der Weg von der Kakaobohne zur fertigen Schokolade‘:

- Symbolschilder ‚Stationen‘

Station 1: Auf der Kakaopflanzung:

- Anschauungsmaterial: Kakaoschote, Kakaobohnen, Kakaoschalen (aus der Kakaokiste)
- Fotos (A4) mit sachlicher Erläuterung zum Kakaoanbau und –vorbereitung
- Arbeitsblätter (zwei verschiedene Schwierigkeitsstufen)

9. Anhang II: Die Schokoladenkiste

Station 2: ‚Wie wird der Kakao zu Schokolade?‘

- Kleines Buch zu den Abläufen in einer Schokoladefabrik: ‚Wie wird der Kakao zu Schokolade?‘ (zusammengestellt aus Ausschnitten des Bilderbuches: ‚Wo die Schokolade wächst‘, Ravensburger Buchverlag, 2005)
- Anschauungsmaterial: Kakaobohnen, Kakaoschalen, Kakaobruch, Kakaomasse, Kakaobutter, Kakaopresskuch
- 2 Bandolinos

Station 3: ‚Kakao-Geschmackstest‘

- Augenbinde
- Arbeitsblatt zum Festhalten der Ergebnisse
- Lösungsfolie

Station 4: ‚Welche Produkte enthalten Kakao‘

- Kakaobutter als Bodylotion
- Symbolkarten
- Schriftzüge
- Klammerkarten
- Arbeitsblatt zur Dokumentation der Ergebnisse

Station 5: Kakaoanbauländer

- Puzzle zu den Kakaoanbauländern
- Malvorlagen zum Gestalten einer eigenen Karte
- Weltkarte mit den Kakaoanbauländern

Station 6: Die Reise des Kakaos

- CD ‚Die Reise des Kakaos‘
- Arbeitsblatt zur Dokumentation der Inhalte

Lebensmittel für Station 3 und 4 sollten frisch eingekauft werden.

Materialien zur Erstellung des Tafelbildes (Simulationsmodell):

- Figuren: Kakaobauer, Händler, Schiff, Fabrik, Supermarkt, Konsument
- Bewertungssymbole (leicht/grün, etwas anstrengend/gelb, sehr anstrengend/rot)
- Torten-Stücke aus Pappe
- Spielgeld-Münzen
- Tafelkleber

Materialien für die Schokladenwerkstatt:

- Rezept zur Herstellung von Schokolade: Beschreibung der Abläufe durch Bilder
- Rezept zur Herstellung von Schokolade: Textversion mit Bildern

Benötigte Lebensmittel sollten frisch gekauft werden!

Arbeitsblätter:

- Tafelbild als Arbeitsblatt (A3), kleine Torten aus Papier, Spielgeld
- Arbeitsblätter zu den Inhalten des Story Tellings ‚Luftschlösser aus Kakao‘ Teil 1 (vier verschiedene Schwierigkeitsstufen)
- Arbeitsblatt zur Entscheidungsfindung zwischen dem Kauf einer herkömmlich oder fair gehandelten Schokolade (zwei verschiedene Schwierigkeitsstufen)

Sonstige Materialien

- CD mit ghanaischer Musik
- Weltkarte
- Symbolschild „TransFair“ (A4)
- *Bewertungssymbole (grün, gelb, rot) für die Reflexion des Projekts*

Beispiele für Inhalte

Story Telling

Tag 1:

Einführung durch die Dia-Show : **Geschichte von Kwabena**

Dia Nr.	Kommentar	Spätere Fragen/ Themen
Einführung		
2	Hallo, das ist Kwabena aus Ghana in Afrika. Kwabena ist sieben Jahre alt. Er will euch zeigen, was er diese Woche so alles erlebt hat.	Namensgebung in Ghana
3	Wer ihn besuchen will, muss lange reisen. Von Deutschland aus braucht man über sieben Stunden mit dem Flugzeug.	Ort
4	Dann geht es über Berg und Tal mit dem Auto weiter, bis die große Straße aufhört.	
7	Mit dem Boot geht es weiter und dann noch eine ganze Weile mit einem anderen Auto.	
9	Hier wohnt Kwabena in Donkorkrom mit seinen Geschwistern und vielen Verwandten in einem kleinen Haus aus Lehm. Es hat ein Holzdach und ist mit Stroh gedeckt.	Haus aus Lehm und Stroh
10	Kwabenas Bruder ist erst 6 Monate alt. Er sitzt noch auf dem Schoß der Mutter, aber man kann schon mit ihm reden.	
11	Ama ist Kwabenas Schwester. Mit ihr kann er tolle Spiele machen.	
12	Vater Kofi ist Kakaobauer. Die meiste Zeit verbringt er auf dem Feld, bei der Arbeit. Dort gibt es immer viel zu tun.	
Kinderalltag		
14	Jeden Morgen muss Kwabena um halb sechs aufstehen. Zuerst müssen die Kinder den Hof fegen.	Hausarbeit: Jeden Morgen muss Kwabena tüchtig sein. Was muss er alles tun?
15	Tante Yaa wartet schon auf Kwabena. Er hilft ihr Wasser holen. Wasser gibt es nur am Fluss. Zehn Minuten lang laufen sie durch ein kleines Wäldchen.	
16	Viele Nachbarn sind schon an der Wasserstelle. Alle holen hier Wasser zum Trinken und Waschen. Es ist nicht sauber. Die Menschen können davon krank werden. Vor Würmern und Krankheiten kann man sich schützen, wenn man das Wasser abkocht.	
17	Der Eimer ist schwer. Wie überall in Ghana wird er auf dem Kopf getragen. Kwabena läuft schnell nach Hause.	Transportieren auf dem Kopf
20	Vor dem Frühstück wäscht sich Kwabena. Es ist halb sieben und die Sonne brennt schon heiß.	

9. Anhang II: Die Schokoladenkiste

21	Kwabena kämmt sich rasch.	
22	..und putzt sich die Zähne. Das Zähne putzen ist ganz einfach: Seine Zahnbürste pflückt Kwabena vom Neem-Baum, der im Hof steht. Ein geschältes Ästchen hält die Zähne gesund. Kwabena kaut darauf herum. Die feinen Fasern machen alle Zähne sauber.	Der Neembaum: der leicht bittere Geschmack des Holzstäbchens wirkt zugleich als Medizin gegen Zahn- und andere Krankheiten. Gibt es bei uns Bäume/Blätter/ Wurzeln/Rinden, die als Medizin genutzt werden können?
24	Dann gibt es endlich Frühstück: Heute hat Mutter Maisklöße mit Tomaten- und Paprikagemüse gekocht. Allen schmeckt es gut.	
25	Auch die Tiere wollen etwas zu fressen haben. Kwabena muss sie täglich füttern.	
28	Kwabena geht gern zur Schule. Allerdings können nicht alle Kinder in Ghana in die Schule gehen. Die Schule kostet nämlich Schulgeld und das können sich viele Familien nicht leisten. Manche Kinder müssen auch ihren Eltern auf dem Feld helfen.	
32	Kwabena ist in der ersten Klasse und lernt gerade lesen und schreiben.	Viele Kinder haben nicht die Möglichkeit zum Besuch der Schule.
30	In Ghana sprechen die Menschen viele Sprachen. Englisch ist die wichtigste Schulsprache. Daneben gibt es noch über 40 weitere Stammessprachen.	
31	Fußballspielen in der Pause macht viel Spaß.	
27	Am Nachmittag nach der Schule kümmern sich Kwabena und seine Schwester um den kleinen Bruder...	
43	...oder er hilft seinen Eltern auf dem Feld, das ihnen gehört.	Wie sieht deine Mithilfe zu Hause aus?
44	Die Leute pflanzen an, was sie selber zum essen brauchen, zum Beispiel Mais, Erdnüsse, Yams. Manchmal regnet es monatelang nicht und die Menschen haben Angst zu hungern.	
47	Kwabena holt Kassawa-Knollen fürs nächste Mittagessen. Sie werden zu Brei gekocht und mit Kochbananen zerstampft: Fufu essen alle gern. Am liebsten isst Kwabena Kassawa mit Bohnen.	<ul style="list-style-type: none"> - was gibt es zu Essen? - Welche Nahrungsmittel kommen aus Afrika? - Essen mit Fingern
48	Morgens und Abends gibt es warmes Essen. In der Woche muss Kwabena ohne Mittagessen auskommen. Nur am Wochenende wird dreimal gekocht.	
49	Das Kochen macht viel Mühe. Zuerst schält die Großmutter die dicken Kassawa-Knollen. Sie schmecken so ähnlich wie Kartoffeln. Dabei erzählt die Großmutter oft Geschichten und Märchen.	- ghanaische Märchen
50	Jeden Tag müssen die Tanten den Mais oder die Kassawa-Knollen im Mörser zerstampfen.	
53	Kwabena holt Holz aus dem Wald, damit Feuer für	

9. Anhang II: Die Schokoladenkiste

	den kleinen Lehmofen gemacht werden kann.	
63	Bei der ganzen Arbeit bleibt für Kwabena und seine Schwester nicht oft Zeit zum Spielen. Gerne spielt Kwabena mit seiner Schwester ein Spiel namens Oware – ein Murnelspiel oder tanzt zu der Musik, die im Dorf gespielt wird.	Bedeutung der Musik
64	Tolle Spiele denken sich die Kinder aus, und viele Spielsachen machen sie sich selbst. Neulich fand Kwabena eine alte Laterne. Die lässt sich am Stock ganz schnell drehen. Das macht Spaß.	
69	Es gibt jedoch viele Gefahren für die Kinder in Ghana. Oft werden die Menschen von giftigen Schlangen gebissen.	Weitere Gefahren: Hunger, falsche Ernährung, schlechtes Wasser. Viele Kinder sterben an Durchfallerkrankungen.
71	Ama hat immer noch Schmerzen am Bein. Vor ein paar Tagen hat sie ein Skorpion gestochen. Deshalb begleitet Kwabena seine Schwester jeden Tag ins Krankenhaus.	
54	Nach dem Abendessen hilft Kwabena seiner Mutter beim Abspülen.	
56	Es dauert nicht lange und bald ist es dunkel und Zeit für Kwabena ins Bett zu gehen. Morgen wartet wieder ein langer Tag auf ihn.	
Vater		Ghana ist eines der wichtigsten Anbauländer für Kakao der Welt. Trotzdem kennt kaum jemand Kakao oder Schokolade in Ghana. Dort wo der Kakao hingeht gibt es Schokolade und Pralinen in Hülle und Fülle
59	Kakao Frucht am Baum	Kwabena kriegt keinen Kakao.
60	Kakao haufen	
61	Trocknen der Pflanzen	

Tag 2:

Kofi erklärt Kwabena die Kakaopflanzung



Umsetzungshinweis:

Die jeweils genannten oder sprechenden Figuren werden vom Erzähler hochgehalten. Weitere Hinweise zu sprachbegleitenden Handlungen sind kleingedruckt im Text vermerkt.

Einführung:

L zeigt Ss die Figur Kwabena: „Wer könnte das sein?“

S: „ein Junge.“ L: „An welchen Jungen erinnert er dich?“

S: „An Kwabena.“

L: „Und wer könnte das hier sein?“ S: „Der Vater von Kwabena.“

L: „Genau, das ist Kwabenas Vater. Er heißt Kofi. Wer hat ganz genau aufgepaßt und kann mir sagen, was Kwabenas Vater von Beruf ist?“

L erinnert die Ss an das Ende der Diareihe des gestrigen Tages und hilft ggf. mit Hinweisen zur Tätigkeit des Vaters.

S: „Er ist Kakaobauer.“

L: „Kwabenas Vater ist Kakaobauer. Von den Zweien, Kwabena und seinem Vater, will ich dir jetzt eine Geschichte erzählen.“

Anweisung zum „Geschichten-Hören“:

L: „Während ich dir die Geschichte erzähle möchte ich, dass du ganz leise bist und ganz genau zuhörst. Ich erzähle erst einen kleinen Teil der Geschichte und mache dann eine kurze Pause. Da hab ich ein paar Fragen an dich und bin gespannt, ob du es schaffst die Antworten auf meine Fragen zu finden.“

Die Geschichte:

Die Schulglocke klingelt. Schnell packt Kwabena seine Bücher unter den Arm und läuft nach hause. Es ist bereits Mittag und die Sonne brennt heiß vom Himmel.

Zuhause angekommen, läuft er gleich hinüber auf die Kakaopflanzung neben dem Haus. Dort sind sein Vater Kofi und seine Brüder schon mit dem Pflegen der Kakaobäume beschäftigt. Zur Begrüßung winken sie Kwabena freundlich zu.

9. Anhang II: Die Schokoladenkiste

Kwabena legt seine Schulbücher auf einen Stein und läuft hinüber zu seinem Vater. Er ist aufgeregt, denn heute ist der erste Tag, an dem er bei allen Arbeiten, die ein erwachsener Kakaobauer macht, mitarbeiten darf.

Fragen an die Ss:

- Wo war Kwabena heute morgen?
- Wieso hat er es so eilig nach Hause zu kommen?
- Was ist eine Kakaopflanzung?
- Wen trifft er auf der Kakaopflanzung?
- Was darf Kwabena heute Besonderes machen?

Sein Vater Kofi geht mit ihm über die Kakaopflanzung und erklärt ihm erst einmal alles ganz genau. Es ist wichtig, dass er gut aufpasst, denn sein Vater ist auf seine Hilfe mit dem Kakao angewiesen.

(L zeigt den Ss das Foto des jungen Kakaobaums)

Zuerst zeigt Kofi ihm eine kleine grüne Pflanze. „Das ist ein junger Kakaobaum. Man muss ihn gut pflegen, denn er ist sehr empfindlich.“

„Kaum zu glauben“, denkt sich Kwabena, „das soll mal ein richtiger, großer Kakaobaum werden?“

(L zeigt den Ss das Foto vom großen Kakaobaum)

Als nächstes gehen Kofi und Kwabena weiter zu einem großen Kakaobaum. „Dieser Kakaobaum ist schon sechs Jahre alt“, erklärt Kofi. „Schau mal, er hat schon Früchte.“ Das sind doch keine Früchte Papa, das sind Kakaoschoten“, meint Kwabena. Er weiß schon eine Menge. Schließlich ist er ja auch der Sohn eines Kakaobauerns.

(L zeigt den Ss das Foto von der Kakaonernte)

Kofi und Kwabena spazieren weiter und kommen an den Bauern vorbei, die gerade die reifen Kakaoschoten ernten. „Was sind das denn für eigenartige Werkzeuge?“ fragt sich Kwabena.

Frage an Ss:

- Hast du eine Idee, womit die Bauern die Kakaoschoten vom Baum schneiden?
- Kannst du mir die Kakaoschoten auf dem Bild zeigen?

(L zeigt den Ss das Foto vom Öffnen der Kakaoschoten)

Hier sind die Bauern damit beschäftigt die Kakaoschoten aufzuschneiden. Öffnet man die Kakaoschote, kann man weißes Fruchtfleisch und rötliche Kakaobohnen sehen.

(L zeigt den Ss die Nahaufnahme und öffnet sie)

(L zeigt den Ss das Foto von der Fermentation)

„Kwabenas Tante Moo macht eine sehr wichtige Arbeit“, erklärt Kofi. „Sie holt das weiße Fruchtfleisch und die Kakaobohnen aus den Schoten und wickelt sie in Bananenblätter.“ Kwabena hat das schon oft beobachtet, wirklich verstanden weshalb Tante Moo das macht, hat er aber nie.

Frage an die S:

- Was macht Tante Moo?
- Hast du eine Idee warum sie das tut?

Vater Kofi meint: „Sie tut das, damit die Kakaobohnen einen guten Geschmack bekommen. Wenn die Sonne auf die Bananenblätter scheint wird es darunter sehr heiß – 50 °C Das ist fast, wie ein kleiner Backofen. Die Kakaobohnen beginnen unter den Bananenblättern zu duften.“

9. Anhang II: Die Schokoladenkiste

(L zeigt den Ss das Foto vom Trocknen der Kakaobohnen)

Hier sehen Kofi und Kwabena, wie die Kakaobohnen getrocknet werden. Dafür liegen sie zwei Wochen lang in der prallen Sonne.

(L zeigt den Ss das Foto vom Abfüllen der Kakaobohnen)

Diese beiden Männer packen die Kakaobohnen in große Säcke. Kofi meint: „Das ist sehr praktisch. In den Säcken kann man die Kakaobohnen gut transportieren.“

Frage an die Ss:

- Weshalb breiten diese Männer die Kakaobohnen in der Sonne aus? (L zeigt auf das Foto vom Trocknen der Kakaobohnen)
- Was machen diese Männer? (L zeigt auf das Foto vom Abfüllen der Kakaobohnen)
- Hast du eine Idee, wo die Säcke hin transportiert werden?

Das Material:

- Bild 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
- Bild vom Öffnen der Kakaoschote
- Figuren: Kwabena und Kofi

Tag 3:

Luftschlösser aus Kakao – Teil 1



Umsetzungshinweis:

Die jeweils genannten oder sprechenden Figuren werden vom Erzähler hochgehalten. Weitere Hinweise zu sprachbegleitenden Handlungen sind kleingedruckt im Text vermerkt.

Einführung und Wiederholung der Personen:

L lässt die Ss die bekannten Figuren wiederholen: Kwabena, Kofi und sein Beruf

L zeigt den Ss die neuen Figuren: Mutter mit kleinem Bruder, Schwester Arma

L lässt Ss raten, wen die Figuren darstellen könnten und fragt Ss, ob sie noch wissen, was Schwester Arma passiert ist (Skorpionsbiss).

Anweisung zum „Geschichten-Hören“:

s.h. Vortag

Die Geschichte:

Es ist sieben Uhr morgens. Kwabena und seine Familie frühstücken. Vater Kofi setzt sich pfeifend zu ihnen. Er hat heute sehr gute Laune!
Stolz erzählt er: „Heute werde ich unseren Kakao an den Händler verkaufen. Wir bekommen also endlich etwas Geld für unsere Arbeit.“

Fragen an Ss:

- Was macht die Familie gerade?
- Weißt du, warum Vater Kofi so gute Laune hat?
- An wen verkauft er den Kakao?
- Was bekommt er von dem Händler für den Kakao?

Die Familie hat schon viele Pläne, was sie mit dem Geld machen möchte:

Die Mutter meint: „Dem kleinen Bruder müssen wir neue Kleider kaufen.

(L legt die Kleider unter die Figur Mutter mit kleinem Bruder)

Er ist so gewachsen. Seine Hose geht gar nicht mehr zu! Und Löcher hat sie auch schon.“

Kofi sagt: „Ich will von dem Geld ein neues Kakaomesser kaufen. Mein altes Kakaomesser schneidet nicht mehr so gut.“

(L legt das Kakaomesser unter die Figur Kofi)

Arma jammert: „Der Skorpionbiss tut noch ein bisschen weh. Ich will morgen zum Arzt gehen und mir von dem Geld einen neuen Verband machen lassen.“

(L legt den Verband unter die Figur Ama)

Kwabena sagt zu seinen Eltern: „Ihr müßt von dem Geld unbedingt mein Schulgeld bezahlen. Sonst kann ich nicht mehr in die Schule gehen. Und wie soll er dann lesen und schreiben lernen?“

(L legt das Bild von der Schule mit dem Geldschein unter die Figur Kwabena)

„Keine Sorge“, antwortet Kofi. „Wenn ich den Kakao verkauft habe, haben wir genug Geld für all’ diese wichtigen Dinge.

Der Kleine bekommt neue Kleider, ich bekomme ein neues Kakaomesser, Arma läßt sich ihr Bein neu verbinden und Kwabenas Schulgeld bezahlen wir natürlich auch.“

(L hält das jeweils genannte Objekt nacheinander hoch)

Darüber sind alle froh und Kofi geht los, um dem Händler den Kakao zu verkaufen.

Fragen an Ss:

- Welche Pläne hat die Familie? → die Ss tragen zusammen, wer sich was wünscht
- L bespricht mit den Ss die Bedeutung der einzelnen Pläne: warum Schulgeld?, weshalb ist ein Kakaomesser wichtig?, wie geht es einem, wenn man in kaputten Kleidern herum laufen muß?, ist es wichtig zum Arzt gehen zu können?)

- Soll jeder bekommen, was er braucht?
- Wovon will die Familie die Dinge bezahlen?
- Wohin geht Kofi?

Das Material:

- Figuren: Kofi, Kwabena, Mutter mit kleinem Bruder, Arma, Händler
- Anschauungsmaterial: Hosen und Hemd, Kakaomesser, Verband, Bild von Schule und Geldschein
- Bild von den Kakaosäcken

Luftschlösser aus Kakao – Teil 2

Umsetzungshinweis:

Die jeweils genannten oder sprechenden Figuren werden vom Erzähler hochgehalten. Weitere Hinweise zu sprachbegleitenden Handlungen sind kleingedruckt im Text vermerkt.

Einführung:

- L läßt die Ss den Inhalt des ersten Teils der Geschichte nochmals zusammentragen
- L fragt Ss: „Glaubst du er wird mit dem Geld zurückkommen?“

Anweisung zum „Geschichten-Hören“:

s.h. Vortag

Die Geschichte:

Es ist abend. Kwabena, Arma, die Mutter und der kleine Bruder warten gespannt auf Kofis Rückkehr. Sie wollen sehen, wieviel Geld Kofi vom Händler für den Kakao bekommen hat.

Kofi kommt zur Tür herein. Aber – er pfeift nicht fröhlich vor sich hin, wie heute morgen. Im Gegenteil. Er sieht ziemlich enttäuscht aus.

„Was ist denn passiert?“ fragt die Mutter.

„Der Händler will mir nur einen Euro (L hält Münze hoch) für diese ganzen Säcke (L zeigt Bild mit den Säcken) voller Kakao bezahlen,“ erklärt Kofi.

„Was, warum denn nur so wenig?“ fragt die Mutter empört.

Kofi antwortet: „Der Händler sagt, die Schokoladenfabrik und der Supermarkt in Deutschland wollen nicht mehr für den Kakao bezahlen. Wenn die Schokoladenfabrik und der Supermarkt dem Händler den Kakao nur für so wenig Geld abkaufen, kann er mir nicht mehr als einen Euro bezahlen.“

„Aber ein Euro ist doch viel zu wenig.“ sagt Kwabena.

„Davon können wir keine neuen Kleider für den Kleinen kaufen, für dein Kakaomesser reicht das auch nicht, Armas Verband können wir nicht bezahlen und was ist mit meinem Schulgeld?“

(L hält das jeweils genannte Objekt nacheinander hoch)

Kofi meint: „Ich weiß. Das ist zu wenig. Deswegen hab´ ich den Kakao auch nicht an den Händler verkauft. Ich muß versuchen eine andere Lösung zu finden.“

Fragen an Ss:

- L: „Kann die Familie die Dinge kaufen, die sie braucht?“ S: „Nein.“
- L: „Wieso nicht?“ S: „Der Händler bezahlt zu wenig Geld für Kakao“
- L: „Wieso bezahlt Händler nicht mehr?“ S: „Die Schokoladenfabrik und der Supermarkt bezahlen dem Händler nicht mehr für den Kakao. Dann kann der Händler auch Kofi nicht mehr geben.“

Das Material:

- Figuren: Kofi, Kwabena, Mutter mit kleinem Bruder, Arma, Händler
- Anschauungsmaterial: Hosen und Hemd, Kakaomesser, Verband, Bild von Schule und Geldschein
- Große Euromünze
- Bild von den Kakaosäcken

Tag 4:

Ein fairer Handel

Umsetzungshinweis:

Die jeweils genannten oder sprechenden Figuren werden vom Erzähler hochgehalten. Weitere Hinweise zu sprachbegleitenden Handlungen sind kleingedruckt im Text vermerkt.

Einführung:

- L läßt die Ss die Namen und Berufe/Beziehungen der Figuren wiederholen
- L läßt Ss das Ende der Geschichte des Vortags wiederholen (Kofi sucht nach einer anderen Lösung)

L: „Glaubst du Kofi findet eine Lösung?“ Ss geben ihren „Tip“ ab.

L: „Mal sehen. Wenn du genau zuhörst kannst du es herausfinden.“

Die Geschichte:

Es ist bereits dunkel, als Kofi nach hause kommt. Den ganzen Tag ist er in der Stadt umhergewandert. Er hat angestrengt nach einem Händler gesucht, der ihm mehr Geld für seinen Kakao bezahlen kann. Es war eine lange Suche, aber sie hat sich gelohnt. Erschöpft aber zufrieden öffnet er die Haustür.

Kwabena, seine Mutter mit dem kleinen Bruder und seine Schwester Arma sitzen noch am Küchentisch. Sie haben den ganzen Tag auf Kofi gewartet. Als Kofi hereinkommt sehen sie ihn erwartungsvoll an. Alle wollen wissen, ob er einen Händler finden konnte, der ihm mehr Geld bezahlt.

Fragen an Ss:

- Was hat Kofi den ganzen Tag gemacht?
- Wo ist er jetzt?
- Was wollen Kwabena, die Mutter und Arma wissen?
- Glaubst du er hat einen Händler gefunden, der ihm mehr bezahlt?

9. Anhang II: Die Schokoladenkiste

„Und, nun sag schon. Hast du einen Händler gefunden, der mehr Geld für den Kakao bezahlt?“ fragt die Mutter neugierig.

„Na sag schon endlich“, sagt Kwabena ungeduldig.

„Ok“, sagt Kofi ruhig. „Ihr werdet´s nicht glauben, aber ich habe es tatsächlich geschafft. Wir bekommen genug Geld, um all die Dinge zu bezahlen, die wir so dringend brauchen. Der Kleine bekommt neue Kleider, ich bekomme mein Kakaomesser, Arma einen neuen Verband und Kwabena geht weiterhin zur Schule. Ist das nicht wundervoll?“

(L hält die erwähnten Dinge nacheinander hoch)

„Das ist fantastisch, jubelt Kwanbena“. Auch die Mutter und Arma sind sehr erleichtert. Ach was, nicht nur erleichtert. Sie springen auf und machen einen großen Freudentanz!

(Fröhliche Musik erklingt im Hintergrund; nach einer Weile erlischt sie wieder)

Fragen an Ss:

- Was hat Kofi geschafft?
- Kann die Familie jetzt alles bezahlen, was sie braucht?
- Als Kwabena, Arma und die Mutter das hören was machen sie da?

Kwabena möchte wissen: „Was für ein Händler hat dir mehr bezahlt und wie hast du so einen Händler gefunden?“

„Also“, beginnt Kofi. „Als ich schon fast meine Suche aufgeben wollte, ist mir ein alter Freund über den Weg gelaufen. Ich habe ihm von unseren Problemen erzählt. Auch er ist Kakaobauer und hatte genau das selbe Problem. Er hat mir einen guten Tip gegeben.“

„Was für einen Tip denn?“ fragt Arma.

(L legt das Fair Trade Symbol vor die Figur des Händlers)

„Er kennt einen Händler, der verkauft den Kakao an Leute in Deutschland, die ihm den Kakao etwas teurer abkaufen. Das gibt es sehr selten. Da die Leute in Deutschland, die die Schokolade essen etwas mehr bezahlen und der Supermarkt und die Schokoladenfabrik mehr von ihrem Geld abgeben, kann der Händler mir mehr Geld für meinen Kakao geben.“

„Also bin ich schnell zu dem Händler gegangen. Unser Kakao hat ihm so gut gefallen und er hat ihn sofort für 50,- Euro gekauft.“

„Das Beste aber ist: Er will ab jetzt immer unseren Kakao kaufen und garantiert uns genug Geld, damit wir auf so wichtige Dinge, wie zum Arzt gehen oder in die Schule gehen, nicht verzichten müssen.“

„Ich darf also so lange in die Schule gehen, wie ich möchte?“ fragt Kwabena aufgeregt. „Meinetwegen bis du siebzig bist“, lacht Kofi.

Fragen an Ss:

- Wie hat Kofi den Händler gefunden?
- Was ist besonderes an dem Händler? → bezahlt mehr
- Wieso kann der Händler Kofi mehr Geld für den Kakao geben? L läßt Ss erklären und verdeutlicht die Erklärung anschließend an Stefans Bild
- Muß Kofi nach der nächsten Kakaoernte wieder nach einem Händler suchen, der genug bezahlt?
- Was heißt das für die Familie?

9. Anhang II: Die Schokoladenkiste

Material:

- Figuren: Händler, Mutter mit kleinem Bruder, Kofi, Arma, Kwabena
- Bild von den Kakaosäcke
- Anschauungsmaterial: Hose und Hemd, Kakaomesser, Verband, Bild von der Schule und Geldschein
- Fair Trade Symbol

Lerntheke – Beispiel Tag 1: Ghana



Station 1: Tagesablauf von Kwabena aus Ghana

Lerninhalt:

Die Schüler wiederholen den Tagesablauf des Jungen Kwabena (den sie bereits aus der Dia-Show kennen). Bilder mit den verschiedenen Aktivitäten sollen eigenständig in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Die Schüler sollen ein Bewusstsein für ähnliche und unterschiedliche Elemente des Kinderalltags durch den Vergleich mit ihrem eigenen Alltag erhalten.

Ablauf:

Die Schüler können zwischen einem Bandolino und Bildkarten, die linear in die richtige Reihenfolge gelegt werden sollen, entscheiden.

Bilder in die richtige Reihenfolge bringen (4Ss):

Es gibt zwei Mappen mit Bildkarten mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. Die Bilder sind der Diashow entnommen worden und wurden bereits gemeinsam mit den Schülern thematisiert. Die Tätigkeit des ghanaischen Jungen sollen chronologisch in die richtige Reihenfolge gebracht werden.

- Mappe 1 enthält 11 Bilder mit Aktivitäten des kleinen Kwabena. Zur Selbstkontrolle besteht die Möglichkeit, die einzelnen Karten umzudrehen und anhand der Angabe der Uhrzeit und der stichwortartigen Beschreibung der jeweiligen Tätigkeit die Reihenfolge zu überprüfen.
- Mappe 2 enthält 9 Bilder mit den Aktivitäten des kleinen Kwabena. Zur Selbstkontrolle besteht die Möglichkeit, die einzelnen Karten umzudrehen und anhand der Angabe der Uhrzeit oder des abgebildeten Krokodils die Reihenfolge zu überprüfen.

9. Anhang II: Die Schokoladenkiste



Bandolino

Das Bandolino ist ebenfalls in zweifacher Ausführung und mit differenziertem Schwierigkeitsgrad vorhanden. Generell sollen mit dem Faden die Bilder bzw. die zugehörigen Schriftzüge in richtiger Reihenfolge verbunden werden. Auf der Rückseite besteht die Möglichkeit der Selbstkontrolle durch eine Kennzeichnung des erwünschten Verlaufs des Fadens.

- Bandolino 1 verfügt über 8 Bilder, die stichwortartig beschrieben sind.
- Bandolino 2 verfügt über ebenfalls 8 Bilder, die durch eine Zeitangabe und eine kurze Erläuterung genauer dargestellt werden

Organisatorische Hinweise:

Der Umgang mit Reihefolgebildern ist den Schülern bekannt. Das Arbeiten mit dem Bandolino sollte einführend erklärt werden. Generell sollen die Schüler selbstständig mit dem Material arbeiten. Hin und wieder sollte eine erwachsene Person nachsehen, ob die Schüler den Umgang mit dem Material beherrschen.

Außerdem wäre es wünschenswert, wenn mit den Schülern der Tagesablauf thematisiert werden könnte und zum Beispiel ein Vergleich mit dem eigenen Tagesablauf angeregt werden würde.

Es können bis zu zwei Schülern an einem Material arbeiten. Dabei arbeiten die Schüler an ihrem Arbeitsplatz.

Dauer: 5-10 Minuten

Material:

- 2 Bandolinos
- 2 Mappen mit Bildreihenfolge-Karten

Station 2: Wo wohnt Kwabena?



Lerninhalte:

Die Schüler sollen verinnerlichen, wo sich Ghana befindet, indem sie es auf der Weltkarte oder im Kinderatlas suchen. Außerdem sollen sie die Flagge des Landes kennenlernen und einen Einblick der verschiedenen Facetten Ghanas erhalten, indem sie beispielsweise die unterschiedlichen Häuser von Stadt und Land ansehen.

Ablauf:

Die Schüler beschäftigen sich zunächst mit den Karten und dem Bildmaterial. Danach bearbeiten sie ein Arbeitsblatt.

- Arbeitsblatt 1: höchster Schwierigkeitsgrad; hier soll den abgebildeten Bildern auf dem Arbeitsblatt ein Satz zugeordnet werden. Die Sätze sind bereits ausgeschnitten und befinden sich in einem Kuvert, das die Schüler zu dem Arbeitsblatt erhalten. Die Schüler kleben die Sätze auf das Arbeitsblatt.
- Arbeitsblatt 2: mittlerer Schwierigkeitsgrad; die Schüler sollen den abgebildeten Bildern ein Wort zuordnen. Die Worte sind ebenfalls bereits zugeschnitten und werden in einem Kuvert an die Schüler ausgegeben.
- Arbeitsblatt 3: niedrigster Schwierigkeitsgrad; Das Land Ghana soll auf der Karte von Afrika gefunden und gekennzeichnet werden. Die Flagge von Ghana soll in den richtigen Farben ausgemalt werden.
- Klammerkarte: enthält acht Bilder mit Ganzwörtern. Mit blauen Klammern soll gekennzeichnet werden, welches Bild/Wort zu Ghana gehört und mit roten Klammern welche Bilder nicht zu Ghana gehören.

Organisatorische Hinweise:

Die Schüler sollten sich weitestgehend eigenständig mit dem Material beschäftigen. Es können bis zu drei Schüler an der Station arbeiten.
Dauer: 20 Minuten

Material:

- Bildmaterial zu Ghana: Lehmhütte, Hauptstadt Accra, Hafen
- Flagge
- Kinderatlas
- Weltkarte

- Arbeitsblätter
- Klammerkarten

Station 3: Märchen von Kwabenas Großmutter

Lerninhalt:

Die Schüler sollen ein Beispiel für ein Märchen in Ghana kennen lernen.

Ablauf:

Die Schüler hören das Märchen an. Es wird von einem Mann aus Ghana erzählt. In der Nachbesprechung kann thematisiert werden, warum, der Mann mit einem Akzent spricht und welche Sprachen in Ghana gesprochen werden. Auch der Stellenwert von Märchen in Ghana sowie der Inhalt des Märchens wird nachbesprochen. Das „Lied der bunten Vögel“ ist nicht nur ein Märchen. Es gibt dazu auch noch ein Bewegungslied, das in den folgenden Tagen als Auflockerungsmethoden verwendet werden soll.

Organisatorische Hinweise:

Frau Holoch ist an dieser Station anwesend. Um die anderen Schüler nicht zu stören, wird diese Station im Nebenraum oder auf dem Gang durchgeführt.

Es kann eine unbegrenzte Anzahl von Schülern teilnehmen.

Dauer: 25 Minuten

Material:

- Märchen-Kassette von Kobna Anan: Das Lied der bunten Vögel
- Kassettenrekorder

Station 4: Spiele



Lerninhalt:

Die Schüler sollen Spielzeuge aus Ghana kennenlernen und den Unterschied zu ihrem Spielzeug erkennen.

Ablauf:

Die Schüler sollen zunächst die Fotos und die Spiele betrachten. Es soll mit den Schülern thematisiert werden, aus welchen Materialien die Spiele angefertigt wurden.

9. Anhang II: Die Schokoladenkiste

Die Schüler dürfen, sich mit den Spielregeln vertraut machen und die Spiele ausprobieren.

- Traditionelles Spiel „Oware“ in zweifacher Ausfertigung vorhanden. Die Spielutensilien sind aus Naturmaterialien: Das Spielgerüst ist jeweils aus Holz und die Spielsteine zum einen aus Muscheln und zum anderen aus getrockneten Samen.
- Mensch-ärgere-dich-nicht ist ebenfalls in zweifacher Ausgabe vorhanden. Das Spielbrett ist aus alter Pappe, auf das der Spielablauf gemalt wurde. Als „Figuren“ werden gesammelte Kronkorken verwendet.
- Fotos ghanaischer Kinder mit ihrem selbstgebastelten Spielzeug. Die Kinder verwenden zur Herstellung meist alten Müll für ihre Spielzeuge.

Organisatorische Hinweise:

- Den Schülern muss der Ablauf der Spiele erklärt werden. Es empfiehlt sich, anfangs immer eine erwachsene Person mitspielen zu lassen, welche die Regeln erklärt.
- Dauer: 5-15 Minuten
- Es können insgesamt bis zu 12 Teilnehmer mitspielen.

Material:

- Bildmaterial
- Oware
- Mensch-ärgere-dich-nicht

Station 5: Kleidung, Musik, Tanz



Lerninhalt:

Die Schüler sollen unterschiedliche ghanaische Bekleidung und ghanaische Musik kennen lernen.

Ablauf:

Schüler betrachten Bildmaterial zu Kleidung und die unterschiedlichen mitgebrachten Kleidungsstücke. Die Kleidungsstücke dürfen auch angezogen werden. Danach hört man ghanaische Musik oder betrachtet die ghanaischen Musikinstrumente. Anschließend sollen die Schüler die Bekleidung und die Musik beschreiben bzw. zeigen, was ihnen gefällt.

9. Anhang II: Die Schokoladenkiste

Organisatorische Hinweise:

- es sollte eine erwachsene Person anwesend sein
- es können bis zu 3 Schüler gleichzeitig an der Station arbeiten
- Dauer: 5-10 Minuten



Material:









- afrikanische Männer- und Frauenbekleidung: traditionelle Kleidung sowie Kleider aus der Alt-Kleider-Sammlung
- traditionelle Musikinstrumente: Flöten
- Bildermaterial zu traditioneller Bekleidung
- Musik-CD mit ghanaischer Musik auf Disc-Man

anbei:

- Klammerkarte für Station 2
- Arbeitsblätter zu Station 2

Klammerkarte:

 <p>Das gehört zu Ghana</p>	<p>Das gehört nicht zu Ghana</p> 
---	---

 <p>Karte</p>	 <p>Karte</p>
 <p>Flagge</p>	 <p>Elefant</p>
 <p>Kakaobaum</p>	 <p>Elch</p>
 <p>Tanne</p>	 <p>Flagge</p>

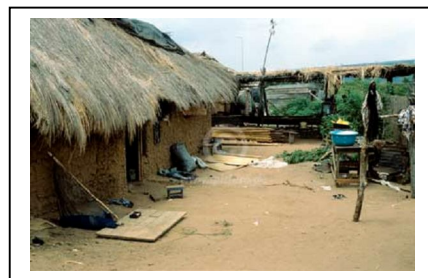
Arbeitsblatt 1:

Name: _____

Wo lebt Kwabena?







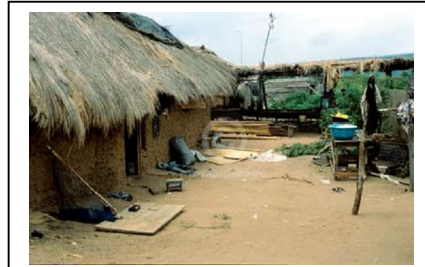
--



Arbeitsblatt 2:

Name: _____

Wo lebt Kwabena?



Sätze zur Arbeitsblatt 1:

Das ist die Flagge.

Kwabena wohnt in
einer Lehmhütte.

Die Hauptstadt heißt
Accra.

Ghana liegt in
Westafrika.

Wörter zu Arbeitsblatt 2:

Flagge

Lehmhütte

Accra

Ghana

Arbeitsblatt 3 (in schwarz-weiß ausdrucken):

Name: _____

Wo lebt Kwabena?

Male das Land Ghana und die Flagge bunt an!

Orientiere dich dabei an den richtigen Farben der Flagge.

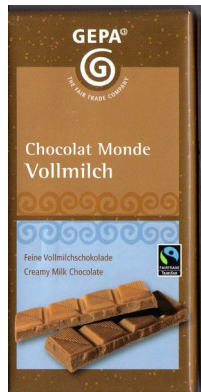


Arbeitsblätter zur Entscheidung

Arbeitsblatt Entscheidung 1:

Name: _____

Welche Schokolade würdest Du kaufen?



Preis: 1,09 €



Preis: 0,35 €

Kreuze an!

☐☐

Warum hast du dich für diese Schokolade entschieden?

Arbeitsblatt Entscheidung 2:

Name: _____

Welche Schokolade würdest Du kaufen?



Preis: 1,09 €



Preis: 0,35 €

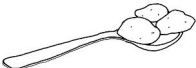
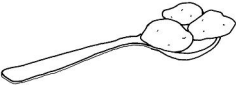
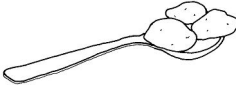


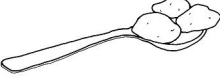
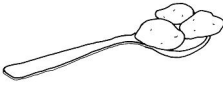
Kreuze an!

☐☐

Die Schokoladenwerkstatt – Rezept zur Herstellung fair gehandelter Schokolade

Rezept zur Schokoladenherstellung (1)

Zutaten:

- 1 Esslöffel  Kakaopulver
- 2 Esslöffel   Puderzucker
- 2 Esslöffel   Kaffee-Weisser
- 1 Esslöffel  Wasser
- 1 Esslöffel (ca. 10 Gramm)  Kakaobutter
- was du gerne in der Schokolade hast: z.B. Nüsse, Mandeln



Zubereitung:

1. Kakaopulver, Puderzucker und Kaffee-Weisser miteinander vermischen. Danach vorsichtig mit dem Wasser verrühren.
2. Kakaobutter unter Rühren über einer Kerze schmelzen lassen und vorsichtig unter das Kakaogemisch rühren. Sehr gut durchrühren, bis eine gleichmäßige Masse entsteht.
3. Wahlweise können noch Nüsse etc. dazu gegeben werden.
4. Auf Alufolie streichen, in Eswürfelfächer oder kleine Förmchen gießen.
5. Über Nacht erstarren lassen. Vorsichtig aus den Formen lösen.



Rezept zur Schokoladenherstellung (2)

Was brauche ich?

- 1 EL Kakaopulver
- 2 EL Puderzucker
- 2 EL Kaffeeweisser
- 1 EL Wasser
- 1 EL Kakaobutter
- Zutaten je nach Geschmack: Nüsse, Mandeln, ...

- Schüssel
- Esslöffel
- Schneebesen oder Handrührgerät
- Form
- Alufolie

Was muss ich tun?

In die Schüssel geben:



1 Esslöffel Kakaopulver



2 Esslöffel Puderzucker

9. Anhang II: Die Schokoladenkiste



2 Esslöffel Kaffee-Weisser



1 Esslöffel Wasser

Miteinander verrühren



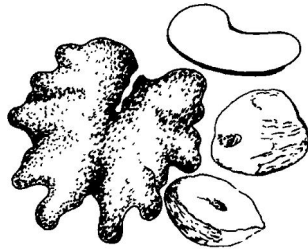
Kakaobutter schmelzen



9. Anhang II: Die Schokoladenkiste



1 Esslöffel Kakaobutter

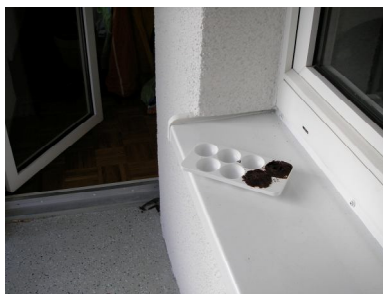


was du gerne in der Schokolade hast:
z.B. Nüsse, Mandeln

in Form füllen



kühlen (1 Nacht)



oder



Fertig ist deine Schokolade !!!

